

**Kurs: FG1296 Själständigt arbete, avancerad nivå inom
lärarprogram (musik som ämne 1), 15 högskolepoäng**

2017

Ämneslärarexamen

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Annika Falthin

Sara Öberg

Musikskapande och producentrollen

en studie om musikproduktion som gymnasiekurs

Sammanfattning

Musikproduktion är ett relativt nytt utbildningsområde i skolväsendet. Detta faktum, i kombination med att arbetsredskapen är under ständig utveckling, kan tänkas medföra att det finns flera olika uppfattningar i fråga om hur utbildningen bör utformas. Syftet med den här uppsatsen är att söka uttolka hur gymnasielärare förhåller sig till musikproduktionskursernas innehåll och hur de utformar undervisningen, särskilt angående musikskapande och musikproducentrollen. De tre forskningsfrågor som står till grund för studien berör väsentliga förmågor i rollen som musikproducent, fundamentala arbetsmoment för en musikproducent samt hur lärare förhåller sig till kursplanen vad gäller musikskapande.

I bakgrunden för undersökningen behandlas tidigare forskning kring kreativitet, Skolverkets riktlinjer för de två gymnasiekurserna i musikproduktion, musikskapande i undervisning, musikproducentens uppdrag och den ojämlika arbetsfördelningen mellan kvinnor och män när det kommer till musikproduktion. Studiens genomförande utgjordes av kvalitativa intervjuer med fyra gymnasielärare som undervisar i musikproduktion. Analysarbetet har gjorts med stöd av och hänsyn till framför allt det sociokulturella och kulturpsykologiska perspektivet samt en så kallad ad hoc-metod. Genusperspektivet som lyfts har granskats genom det sociokulturella synsättet som berättar att människans läroprocesser påverkas av hennes sociala och kulturella omgivning.

Resultatet av undersökningen visar att samtliga fyra lärare tolkar musikskapande som en central del av musikproduktionsområdet och inkluderar momentet i sin undervisning på ett eller annat sätt, trots att skapande inte finns med i kursplanens direktiv för musikproduktionskurserna. Vidare indikerar studien att föreskrifter saknas även gällande en musikproducents primära arbetsuppgifter, därjämte att musikproduktion som utbildningsområde är en ojämnställd arena sett ur ett genusperspektiv.

Nyckelord: digitala verktyg, kreativitet, medierande redskap, musikproducent, musikproduktion, musikskapande, Skolverket, sociokulturellt perspektiv.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte	3
1.2.1 Forskningsfrågor.....	3
2. Bakgrund	5
2.1 Musikproducentens huvudsakliga uppdrag	5
2.2. Musikskapande och musikproduktion.....	6
2.2.1 Musikproduktion som kurs i gymnasieskolan	6
2.2.2 Kreativitet och musikskapande.....	8
2.2.3 Musikskapande med barn och unga.....	8
2.2.4 Skapande med redskap i utveckling	10
2.3 Genusperspektiv	11
2.3.1 Branschens spegelbild	11
2.3.2 Flickors olika strategier	12
2.3.3 Förebilder.....	13
3. Teori	15
3.1 Sociokulturellt perspektiv	15
3.1.1 Redskap	15
3.1.2 Medierande redskap.....	16
3.1.3 Appropriering	16
3.1.4 Externalisering och naturalisering	16
3.2 Kulturpsykologiskt perspektiv	17
4. Metod	19
4.1 Intervjuer och informanter	19
4.2 Förutsättningar	20
4.3 Genomförande.....	21
4.4 Etiskt förhållningssätt.....	22
4.5 Analysmetod och databearbetning	22

5. Resultat	24
5.1 Rollen som musikproducent.....	24
5.2 Vad är musikproduktion?	25
5.3 Kursplanens riktlinjer	27
5.4 Hur jobbar lärarna med skapande?	28
5.4.1 När eleven kör fast.....	30
5.5 Genusperspektiv i kursen	32
5.6 Syntes	33
6. Diskussion	36
6.1 Resultatdiskussion.....	36
6.1.1 Musikproducentens roll	36
6.1.2 Vem är intresserad av teknik och varför?	37
6.2 Metoddiskussion och studiens trovärdighet	40
6.3 Framtida forskning	42
Referenser.....	43

1. Inledning

Själva ordet; musikproduktion, får mina tankar att vilja fantisera kring hur det egentligen sattes ihop, kom till allmänt språkbruk och vad som faktiskt menas med det. Musik-delen av ordet är för mig inte svårt att förstå, musik är musik och det är härligt. Men begreppet *produktion* kan innebära så många olika saker. Menar man med -produktion likt innebörden av ordet när det används som ett mätbart begrepp inom exempelvis industrin – *tillverkning*? Likt när man skapar en *produkt* i en fabrik? Eller avser man med -produktion så som det används inom *filmproduktion*, alltså som ett övergripande begrepp innefattande hela projektet och den konstnärliga såväl som den ekonomiska arbetsprocessen som framställandet av en film innebär? Kanske bor det helt enkelt flera tolkningar av innebörden i ordet musikproduktion.

Men vad gör en musikproducent? I och med att området musikproduktion innefattar så många olika arbetsuppgifter och så föränderliga arbetsverktyg (Gullö, 2010) verkar det nästan som det borde finnas lika många definitioner av utbildningsområdet som det finns musikproducenter. Eftersom musikproduktion dessutom är ett relativt nytt utbildningsområde inom skolväsendet är det kanske inte helt lätt att vara klar över vad som bör rymmas inom en kurs eller ett utbildningsprogram i musikproduktion. Vidare börjar jag fundera på om min egen bild av vad en musikproducent är och gör verkligen stämmer överens med riktlinjerna för innehållet i musikproduktionskurserna vid gymnasieskolan (Skolverket, 2016).

Min bild är att musikproducentens arbetsuppgifter innefattar musikskapande liksom mixnings- och inspelningstekniska uppgifter. Att producera musik, eller att ”prodda” som det ibland uttrycks i folkmun, innebär för mig att färga och manipulera inspelade ljud. Som musikproducent idag är det vanligt att man spelar in, mixar och mastrar både andras och egenskriven musik, alltså ingår för många även musikskapandet i jobbet. Därtill arbetar många musikproducenter också som ljudtekniker vid konserter. Vanligen spenderar en musikproducent den mesta av sin arbetstid i en studio, dit musiker kommer och låter sig spelas in. Musikproducenten är ansvarig för hur musiken spelas in och bearbetas, alltså hur den produceras med hänsyn till konstnärliga och ekonomiska aspekter. Ofta lägger en musikproducent fokus på att förhålla sig till en tidsram, men också att produkten eller själva musiken ska bli så bra som möjligt. Min erfarenhet är att musikproducenten gärna själv kommer med idéer till musikerna, förslag som syftar till att

förbättra musiken. Ibland kan musikproducenten säga något i stil med ”Hur vore det om vi tar bort den här bryggan till refrängen?” eller ”Jag har förslag på ett stick i den här låten, prova spela så här...”, alltså verkar det som att en musikproducent kan vara med och bidra till resultatet av den producerade musiken – att skapa en produkt. Jag vet att det till och med finns artister och låtskrivare som hos STIM registrerar musikproducenten som medkompositör på sina verk, till följd av producentens betydande bidrag vid musikskapandet.¹

Vid flera tillfällen då jag har undervisat i musikproduktion har jag upplevt att jag mött ett motstånd vad gäller elevernas kreativitet och arbetsflöde, särskilt när det kommer till själva musikskapandet som jag anser är en viktig del av ämnet. Det verkar inte vara ovanligt att människor säger exempelvis ”Jag kan inte skriva musik” eller ”Jag har aldrig gjort detta, jag vet inte hur man gör”. I viss utsträckning upplever jag själv att det finns något gåtfullt och ouppklarat kring musikskapande, som att alla kompositörer har sina egna metoder till att skapa musik men ingen kan riktigt sätta ord på vad det är som händer när en ny komposition får liv. Processen kan naturligtvis se helt olika ut för olika personer, men jag drivs av en vilja att ständigt finna nya verktyg, redskap och metoder – i allmänhet för att använda inom mitt eget musikskapande och i synnerhet för att använda i pedagogiska syften för mitt kommande yrkesliv.

Som lärare i musikproduktion kan det nog vara lätt att fokusera på de tekniska verktygen och färdigheterna, som att bland annat producera, färga och manipulera ljud digitalt – och att lägga prioritering på undervisning kring musikskapande. Inte minst på grund av att Skolverkets riktlinjer (2016) i Läroplan och ämnesplaner för gymnasieskolan 2011 (Gy11) för gymnasiekurserna musikproduktion främst innehåller just sådana ljudtekniska element. I praktiken utgår undervisningen enligt min erfarenhet ofta från datorn som främsta verktyg. Kan det vara så att datorskärmen utgör ett hinder för att läraren ska kunna möta elevens behov av vägledning fullt ut när det kommer till musikskapande? Och vad har datorn som redskap för påverkan på själva skapandeprocessen? Att skapa musik är det jag själv älskar allra mest med musik. Det som särskilt intresserar mig när det kommer till musikskapande i utbildning är betydelsen av den sociala interaktionen. Olika elevers behov av stöd, motivation, vägledning, metoder och redskap skiljer sig högst troligt mellan individer. Någon skapar helst

¹ STIM är en slags fackförening för kompositörer som ser till att upphovsmannen till ett verk får betalt när verket framförs i exempelvis radio, TV eller under konserter (STIM, 2016).

musik fritt utifrån vad man brukar kalla ”ett oskrivet blad”, medan en annan gärna tar stöd av ramar och regler. Om huruvida det verkligen finns ett oskrivet blad att skapa utifrån råder det väl en diskussion, ska dock nämnas. Kreativitet och skapande kommer inte ur tomma intet, utan växer ur de idéer vi får från intryck och interaktion med omvärlden (Säljö 2013; Vygotskij 2010).

I egenskap av kvinnlig lärarstudent med musikproduktion som profilämne upplever jag det som oundvikligt att fundera över hur könskodad musikproduktionsbranschen är, och hur jag kan förhålla mig till den omständigheten. Sett ur min synpunkt har genusdebatten en inneboende problematik där man ofta fokuserar på problemen och sällan framställer konstruktiva strategier och agendor. Det är som om genusdebatten allt mer har kommit att handla om själva debatten. Med bakgrund av detta har jag valt att låta genusperspektivet finnas med på ett hörn genom flera delar av den här undersökningen, utan att för den sakens skull utmärka det som den huvudsakliga frågan. Därmed har jag inte tagit stöd av vetenskapliga genusteorier. Dock ska i sammanhanget även nämnas att medvetenheten kring genusfrågor har expanderat oerhört mycket på bara några år. Man försöker i detta nu förändra klimatet på flera håll i samhället och inte minst inom skolan och musikbranschen. På högskolan där jag studerar är alla som undervisar i musikproduktion män, men antalet kvinnliga studenter inom musikproduktion har ökat de senaste åren och har emellertid blivit övervägande fler än manliga studenter.

Om allt detta och mycket mer handlar texten som följer i den här uppsatsen. Tankarna som presenteras ovan springer ur en vilja att ta reda på hur jag själv som framtida musiklärare kan arbeta med kreativitet och musikskapande i undervisningen, och vilka kunskaper som egentligen är viktiga och relevanta när det kommer till musikproduktion – som utbildningsområde såväl som yrkesprofession eller rentav som allmän utövning.

1.2 Syfte

Denna studie syftar till att genom kvalitativa intervjuer få ökad kunskap om hur fyra gymnasielärare i musikproduktion utformar undervisningen, särskilt i fråga om musikskapande och rollen som musikproducent.

1.2.1 Forskningsfrågor

Undersökningen utgår till stor del ifrån hur lärarna förhåller sig till vad Gy11 förmedlar kring innehållet för de två musikproduktionskurserna

(Skolverket, 2016). I strävan efter att uppnå undersökningens syfte, och som byggstenar i studiens genomförande, har följande forskningsfrågor utformats.

- Vilka förmågor hos en musikproducent upplevs som betydelsefulla och hur undervisar lärarna kring det?
- Vilka delar inom verksamhetsområdet musikproduktion uppfattar lärarna som viktiga och väsentliga att förmedla i undervisningen?
- Hur undervisar gymnasielärare i musikproduktionskurserna beträffande musikskapande, i förhållande till vad de själva uppfattar är verksamhetsområdets elementära delar och i förhållande till kursplanens riktlinjer?

2. Bakgrund

Eftersom den här undersökningens fokusområden är musikskapande och musikproduktion i utbildning behandlar följande kapitel bakgrund och tidigare forskning som angränsar till dessa frågor. Det första avsnittet redogör för en studie som handlar om vilka redskap och egenskaper en musikproducent kan tänkas ha användning av. Sedan kommer ett stycke som berör musikproduktion som kurs i utbildningsväsendet och i synnerhet inom gymnasieskolan. Därefter lyfts några aspekter kring kreativitet och musikskapande samt undervisning med digitala redskap i utveckling. Bakgrundskapitlet avslutas med ett avsnitt som belyser genusaspekten i musikproduktion.

2.1 Musikproducentens huvudsakliga uppdrag

Det råder delade uppfattningar om vad musikproduktion är som ämne i utbildningsväsendet; vad som är väsentligt att förmedla i undervisningen och vad som är viktigt att kunna för en lärare i musikproduktion. Även definitionen och innebörden av musikproducentens arbete framställs genom skilda synsätt. Det visar Gullös studie (2010) som bland annat belyser rollen som musikproducent på ett mångfacetterat sätt.

Musikproducenter av idag bildar sina egna förutsättningar för deras verksamhet och utvecklas inte i första hand genom den sociokulturella omgivningen på samma sätt som de inom yrket aktiva musikproducenterna gjorde förr i världen. Att en musikproducent är mångsysslare är de personer som Gullö (2010) intervjuat ense om, men uppfattningen om vilka sysslor uppdraget innehåller skiljer sig, likväl vilka sysslor som är viktigare än andra. Några av deltagarna i hans studie menar att den sociala kompetensen; förmågan ”att kunna ta folk” (s. 134), är en av de viktigaste egenskaperna hos en producent. Andra intervjupersoner lyfter fram kompetenser av mer musikalisk karaktär som några av de viktigaste egenskaperna, såsom att vara snabb i sitt arbete med produktioner, att kunna gestalta musik med hjälp av teknik eller att ha förmågan att hålla sig till en bra grundidé utan att vika sig för nya infall under processens gång. Ytterligare en aspekt som kom fram var den pedagogiska, exempelvis att som musikproducent kunna locka fram kreativiteten hos såväl artister som elever. Eftersom musikproduktion är ett nytt ämne i skolväsendets historia är det svårt att dra gränser för vad ämnet innehåller och inte, menar flera av informanterna. ”Mot bakgrund av denna kunskap framstår det som problematiskt att formulera lärandemål som ger rättvisa åt tusenkonstnärers förmågor och färdigheter” (s. 160).

Sammanfattningsvis pekar resultaten av studien på att egenskaper som och kunskaper om ”pedagogisk förmåga, ledarskap, teknik, juridik, etik eller entreprenörskap” (Gullö, 2010, s. 170) anses viktiga att beröra inom musikproduktions-utbildning. Trots den allmänna uppfattningen om musikproducentens huvudsakliga uppdrag; att åstadkomma inspelad musik, anses det inte lika viktigt att producenten kan spela instrument eller är skicklig hanterare av tekniska verktyg, som att musikproducenten har en musikalisk vision med arbetet (ibid). Den slutsatsen är väsentlig i relation till den här studien eftersom undersökningens syfte berör musikskapande och vad som framgår i kursplanen för gymnasiekurserna musikproduktion, vilket presenteras i nästa avsnitt. Eftersom den musikaliska förmågan uppfattas som en väsentlig del i musikproducentens yrke kan man tycka att gymnasieutbildningar i musikproduktion också bör fokusera på den förmågan.

2.2. Musikskapande och musikproduktion

Kännetecknande för innebörden av musikproduktion är förehavanden som resulterar i inspelad musik (Gullö, 2010). Musikproduktion kom till som ämne i gymnasieskolan under början av 1990-talet. Från början fanns det två kurser inom Läroplan för de frivilliga skolformerna (Skolverket, 1994) som hette Musikproduktion och ljudteknik A samt Musikproduktion och ljudteknik B (Gullö, 2010). I takt med att nya tekniska verktyg har gjort det möjligt att sitta hemma och spela in musik har det allmänna intresset för musikproduktion som hantverks- och utbildningsområde växt. Svenska gymnasieskolor väljer idag att profilera gymnasieprogrammen med hjälp av ämnen och kurser, vilket betyder att alla som studerar musik på gymnasiet inte automatiskt läser musikproduktionskurser. Men vissa gymnasieskolor har rentav valt att styra in programprofiler som olika grenar inom ämnet musik, där de kallar programmen exempelvis ”Singer/Songwriter” eller ”Musikproduktion”. Inom ramen för dessa programprofiler väljer skolan, enligt ett kurspoäng-system, ett antal kurser att bedriva undervisning i.

2.2.1 Musikproduktion som kurs i gymnasieskolan

Numera heter gymnasiekurserna Musikproduktion 1 och 2 där Musikproduktion 2 är ämnad att läsas som fördjupning efter avslutade studier inom den första, mer grundläggande kursen. Beskrivningen av de två kurserna faller under ämnet musik och under rubriken ”kurser som får erbjudas som programfördjupning inom det estetiska programmet” i Gy11 (Skolverket, 2016). I avsnittet som avhandlar musikämnets syfte menar Skolverket att undervisning i Musikproduktion 1 och 2 ska ha särskild

betoning på punkt 5; ”Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård”, punkt 8; “Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt” samt punkt 9; “Kunskaper om arbetsmiljöfrågor” (ibid). I det centrala innehållet för Musikproduktion 1 finns följande punkter med:

- Grundläggande bearbetning av ljud med analog och digital teknik.
- Medier för spridning av musikaliska produktioner.
- Koppling och styrning av ljudutrustning vid inspelningar och scenframföranden.
- Grundläggande ljuddesign och teknik vid livemusik.
- Rumsakustik och ljudlära.
- Planering och genomförande av ett musikaliskt produktionsprojekt i samarbete med andra, till exempel vid inspelning av sång eller av akustiska eller elektriska instrument.
- Lagar och regler som gäller konstnärliga produktioner, till exempel upphovsrätt.
- Arbetsmiljöfrågor med fokus på elsäkerhet, ergonomi, hörselvård, belysning, arbetstidsregler och arbetsmiljöregler (Skolverket, 2016).

Musikproduktion 2, centralt innehåll:

- Akustiska och elektriska instrument och deras konstruktion, funktion och egenskaper samt röstens fysiologi.
- Fördjupad bearbetning av ljud med analog och digital teknik. Teknik och metoder för musiksampling samt bearbetning av midisignaler.
- Fördjupad ljuddesign för publik och scen, till exempel enklare beräkningar av ljudtryck och spridningsområde, planering och val av utrustning.
- Koppling, synkronisering och styrning av ljudutrustning vid inspelningar och scenframföranden, både avseende publikljud och scenljud med monitormixning. Ljudnivåmätning.
- Fördjupad liveteknik, till exempel digital signaldistribution, förinställning och intrimning av ljudutrustning.
- Interaktion mellan musikproduktion och andra medier, till exempel film och tv.
- Ellära som är relevant för musikproduktion.
- Felsökning, underhåll och enkel reparation av musikteknisk utrustning.
- Planering och genomförande av ett musikaliskt produktionsprojekt i samarbete med andra och med ett konstnärligt kvalitativt resultat. (Skolverket, 2016)

Ingenstans i kursplanen står alltså att läsa något om musikskapande, låtskrivande eller komposition, vilket är anmärkningsvärt. Som lärare i musikproduktion på gymnasiet får man alltså anta att eleverna läser någon annan kurs som innehåller skapandemoment, eller att de har med sig kunskaper om komposition från tidigare erfarenheter om man ska följa Skolverkets riktlinjer till punkt och pricka.

2.2.2 Kreativitet och musikskapande

The presence of music is not necessary condition for having creativity, but having creativity is necessary condition for having music. (Burnard, 2012 s. 8)

Enligt Burnard (2012) är kreativitet en förutsättning för musikskapande. Vad kreativitet kan förstås vara och hur vi använder oss av den i musikskapande beskrivs närmare i det här avsnittet.

Att vara kreativ innebär att skapa något nytt – vilket kan bestå av både fysiska ting såväl som konstruktioner sammansatta på ett intellektuellt eller känslomässigt plan. Det menar Lagergren (2012) som tar stöd av Vygotskijs idé (2010) om kreativitet som en allmänmänsklig kunskapsprocess och vad den kännetecknas av. Enligt Vygotskij bygger kreativitet på ett samspel mellan fantasi och verklighet där människan låter fantasin inspireras av hennes tidigare erfarenheter. Ett exempel som lyfts fram är barnet vars lekar består av fantasi som sätts i relation till hur barnet uppfattar vuxenvärden. I människans kreativa process med att skapa något nytt krävs psykologiska stimulansfaktorer, vilka kan beskrivas vara emotionella och intellektuella – alltså att tankar och känslor stimulerar fantasin som i sin tur ger en impuls till skapande. För att skapa musik behövs kreativitet och för kreativitet behövs tankar och känslor (ibid). Nedan presenteras några tidigare studier som indikerar att det kan finnas fler faktorer som påverkar människans kreativitet.

2.2.3 Musikskapande med barn och unga

I sin kvalitativa avhandlingsstudie ”Jag kan göra hundra låtar” har Nilsson (2002) genomfört ett projekt där en grupp elever i lågstadieåldern fick lära sig skriva och spela in sin egen musik med hjälp av ett digitalt inspelningsprogram och en digital synthesizer (synt). Resultatet av studien visar att barnen kom igång snabbt, prövade och omprövade sina idéer men hade inte alltid lätt att beskriva sina kreativa arbetsprocesser. När Nilsson ställde frågor om hur eleverna visste när de skulle börja spela in, eller hur de visste att låten var klar, svarade många barn något i stil med ”jag visste det bara” eller ”jag bara hittade på den” (Nilsson, 2002, s. 170). Fältstudierna visar dock att den föränderliga arbetsprocessen, som inspelningarna inbjöd till, skapade en ”känsla av att kunna skapa ’hundra låtar’” (s. 171) – uttrycket som också blev avhandlingens titel. Alltså gynnades barnens kreativitet av de digitala verktygen och den lekfulla inställningen till arbetet. Genom barnens musikskapande tog de hjälp av fem komplexa arbetssätt: 1. Verktygen (Datorn och synten), 2. Fantasier och känslor, 3. Spelandet, 4. Musiken samt 5. Uppgiften. När exempelvis verktygen stod i förgrunden för skaparprocessen låg de andra arbetssätten i bakgrunden, men Nilsson menar

att det också var vanligt att barnen skapade med hjälp av flera arbetssätt i förgrunden samtidigt och att barnen växlade fritt mellan flera arbetssätt, till och med inom samma komposition. Nilssons studie pekar på att barnen har betydande hjälp av de digitala verktygen när de skapar musik, då själva verktygen skapar ramar att förhålla sig till i den kreativa processen.

En liknande studie genomförde Folkestad (1996) med en grupp 13 – 16-åringar som saknade tidigare erfarenhet av musikskapande, och fick i uppgift att skapa musik med datorer som verktyg. Hans forskning resulterar i två kategorier av arbetssätt i skapandet; den horisontella och det vertikala. Under den horisontella kategorin menar Folkestad att eleven har skapat musiken först med hjälp av musikinstrument innan hen spelat in och bearbetat musiken genom att använda datorn som verktyg. Under den vertikala kategorin faller de elever in som använt sig av datorn och dess digitala verktyg genom hela skapandeprocessen.

Summerat handlar Nilssons avhandling (2002) alltså om små barns kreativa arbetsprocesser och Folkestads avhandling (1996) om tonåringars. Vad som förenar resultaten i de båda studierna är att elever, trots knapphändiga förkunskaper, kan skapa musik med ett tillfredställande musikaliskt resultat genom användandet av digitala verktyg. I fråga om hur eleverna använder verktygen i skapandeprocessen skiljer sig dock alltså resultaten, vilket Strandberg (2000) problematiserar nedan.

Att det musikaliska komponerandet sker på så olika sätt väcker frågor om undervisningens utformning. Hur skall undervisning i komposition eller i musikaliskt skapande organiseras för att möjliggöra för elever och studerande att använda de olika strategier som nämns ovan? (Strandberg, 2000, s. 76)

Frågan som Strandberg ställer sig är i sammanhanget högst relevant. I artikeln presenterar han ovan nämnda, med flera, avhandlingar om musikskapande och diskuterar resultaten av dem gentemot sina egna uppfattningar om kreativitet. Han ifrågasätter om det ens är möjligt att nå kreativitet inom det institutionella lärandet och lyfter fram att elever idag besitter en mängd kunskaper om hur musik skapas genom det informella lärandet – även om de själva aldrig har skapat musik. Med det informella lärandet menar Strandberg, i enlighet med Folkestad (1996), att eleverna exempelvis tillskansar sig kunskaper om musikens uppbyggnad genom deras möten med musik som sker i andra sammanhang än i skolan.

Ovan nämna studier, tillsammans med Vygotskiljs kreativitetsbegrepp (2010), kan tolkas indikera ett samband mellan kreativitet och bemästrandet av digitala verktyg. Nästa avsnitt handlar om de ljudtekniska redskapen som vanligen används för gymnasiekurserna musikproduktion.

2.2.4 Skapande med redskap i utveckling

Musikinspelning med hjälp av tekniska redskap är centralt i arbetet med musikproduktion (Gullö, 2010). De ljudtekniska verktygen är långt mer utvecklade idag än för bara ett par decennier sedan. Idag finns möjlighet för gemene man att ha tillgång till digital inspelningsutrustning, som tillsammans med den bärbara datorn kan spela in musik i hemmet eller egentligen varhelst användaren vill, något som var både ekonomiskt och fysiskt otänkbart för bara några tiotals år sedan. Hela tiden utvecklas nya för musikproduktion ämnade tekniska redskap, vilket innebär att höga krav ställs på lärare inom musikproduktion som förväntas hålla sig à jour med utvecklingen, menar Gullö (ibid). Hans undersökning indikerar att i den rådande kulturen kring musikproduktion anses datorn och dess digitala verktyg utgöra de centrala arbetsredskapen – dessa redskap som alltså är i ständig utveckling. Med hänsyn till detta uppstår svårigheter med det sociokulturella synsättet på lärande i musikproduktion; alltså att skolans sociala och kulturella sammanhang skulle vara den primära bidragande orsaken till elevens utveckling. Eftersom de digitala verktygen för musikproduktion är i ständig förändring är det därmed svårt att socialiseras in i en kultur (ibid).

Emellertid bör lyftas fram att de digitala verktygen är mer medierande än många andra vanliga redskap; såsom hammare eller smörknivar (Gullö, 2010; Nilsson, 2002). Mer om vad begreppet medierande redskap innebär kommer under teorikapitlet nedan, men kort illustrerat kan man säga att musikproducenten lär sig att skapa musik genom de digitala verktygens inbyggda pedagogiska funktion. Exempelvis innehåller datatekniska verktyg för musikproduktion vanligen så kallade ”presets”; förinställda förslag på hur en särskild programmjukvara kan användas.² Detta bidrar inte bara till själva produkten, utan kan också i förlängningen bidra till musikproducentens utveckling av den egna tekniska och musikaliska kompetensen (Gullö, 2010). Intervjupersonerna i Gullös studie vittnar dock om en problematik i ”att olika musikproduktions- system, som *Apple Loops*, låser fast kulturella konventioner om hur populärmusik bör låta. Bland intervjupersonerna fanns uppfattningen att anmärkningsvärt få verkar reflektera över vilket inflytande verktygen kan ha över hur musiken låter” (s.162).

² Ett exempel på en programmjukvara är en så kallad plug-in, en instickseffekt som kan läggas på ett inspelat ljud. Exempelvis kan en sådan effekt vara ett reverb eller en kompressor som färgar ljudet. Det digitala inspelningsprogrammet är också en programmjukvara.

Dagens redskap för musikproduktion erbjuder en kreativ verkstad där gränsen mellan skapande och reproduktion håller på att suddas ut. Inspelningsprogram som GarageBand innehåller ett gediget bibliotek av redan inspelade ljud, så kallade ”loopar”, som är fria att använda och frikopplade från rättigheter.³ Vem som helst kan alltså sätta ihop en sång med hjälp av dessa loopar och kalla det sitt eget verk. Dock behöver inte detta återbruk av musik ses som ett problem, utan kan i synnerhet inom musikutbildning lyftas fram som ett kreativt och pedagogiskt redskap. Dagens digitala plattformar för musik och musikskapande underlättar för – och till och med inbjuder till – det informella lärandet (Väkevä, 2010).

2.3 Genusperspektiv

Med anledning av att resultaten i den här uppsatsen berör genusaspekter följer här ett avsnitt om tidigare forskning kring genus i musikutbildning. De aspekter som lyfts fram här kan synas genom både en sociokulturell och en kulturpsykologisk kontext, vilka teorier den här studiens resultat har analyserats med hjälp av. Avsnittet behandlas i tre stycken som handlar om genus i musikbranschen, genus i musikutbildning och vikten av förebilder för en jämställd kultur.

2.3.1 Branschens spegelbild

I sökningen efter tidigare forskning kring musikproduktion presenterades företrädesvis studier gjorda av män. Urvalsprocessen av informanter inför den här studiens genomförande, som beskrivs mer ingående senare, visade en svårighet i att finna aktiva gymnasielärare i musikproduktion som inte definierar sig som män. Det kan tolkas vara en spegling av musikproduktionsbranschen som till övervägande del består av män. En hastig sökning på en internetbaserad sökdatabas ledde fram till webbsidan Svenska musikproducenter (2016, 15 november), som bland annat listar namn över framgångsrika svenska musikproducenter. Av 30 namn i listan rymdes tre kvinnliga musikproducenter, vilket kan tyckas anmärkningsvärt. Naturligtvis säger den enkla sökträffen egentligen ingenting om hur arbetsmarknaden i verkligheten är fördelad mellan kvinnor och män. Emellertid är min upplevelse att listan speglar både underrepresentationen och underrepresentationen av aktiva kvinnliga musikproducenter inom den svenska musikbranschen.

³ GarageBand är ett digitalt inspelningsprogram som upprättats och distribueras av det amerikanska datorföretaget Apple Inc (2017).

2.3.2 Flickors olika strategier

Forskning pekar mot att de senaste årens utveckling av hur man ser de tekniska verktygen som mer och mer en del av arbetet med komposition ”förstärker genusmärkning av produktionsrelationer på en redan genusmarkerad musikalisk arena.” (Borgström Källén, 2014, s. 150). Det menar Borgström Källén (ibid) som i sitt forskningsarbete genomfört både elevintervjuer och observationer av lektioner i musikproduktion på gymnasieskolor med estetiskt musikprogram. Följande citat beskriver en sekvens från en lektion i musikproduktion, citatet knyter an till *frågan om intresse* som behandlas senare under den här uppsatsens resultat- och diskussionskapitel.

Sara deltar inte i samtalet, vilket här betyder att hon inte bidrar med några förslag på lösningar till det uppkomna problemet. Hon tar inte heller plats vid datorn för att själv pröva sig fram till en lösning. Istället sitter hon, efter det att hon hämtat läraren, tyst på en stol vid sidan av i rummet och väntar. Saras förhållningssätt kan naturligtvis ses som en enskild elevs bristande intresse för musikdata och inte som ett socialt förkroppsligande av en könad produktionsrelation. Denna tolkning motsägs dock av fältanteckningarna då Saras positionering förkroppsligas vid upprepade tillfällen varje observerad lektion av andra elever vars subjektpositionering är flicka, men endast vid ett tillfälle av en elev som socialt förkroppsligar pojke. (Borgström Källén, 2014, s. 153)

Resultaten visar alltså att flickor ofta positionerar sig själva som ”icke-expertyper” och anser sig underkastade i förhållande till pojkars kunskaper och förmågor. När problem uppstår under lektionstid beskrivs flickor backa från att försöka på egen hand och ta hjälp av pojkarna, som också själva positionerar sig som ”hantverkare, konsulter, tekniker och experter” (Borgström Källén, 2015, s.176). Detta beskriver Borgström Källén som en av fyra huvudsakliga strategier som flickor tar till för att möta pojkarnas dominans, och hon kallar den strategin för *den pragmatiska*. De andra tre strategierna är som följande:

- *Den komplementära*, där flickor väljer att arbeta i par med en pojke för att på så sätt få tillgång till redskapen enligt samma premisser som råder för pojkarna, men går samtidigt miste om möjligheten till att arbeta och utvecklas individuellt.
- *Ett eget rum-strategin*, som innebär att flickorna i hög utsträckning gör uppgifterna i musikproduktion utanför skolan, vanligen i hemmet.
- *Den undvikande strategin*, går ut på att flickor på alla sätt söker undslippa att redovisa sitt arbete, eller att de väljer enklare arbetsverktyg med vilka de redan är förtrogna, för att undandra sig kritik.

Att arbeta i GarageBand rankas av pojkarna lägre än andra mer avancerade

digitala inspelningsverktyg. ”Den *undvikande strategin* blir utifrån denna läsning ett sätt för de flickor som arbetar i programmet att i någon mån konstruera handlingsutrymme, även om det sker till priset av att förkroppsliga flicka som *den som inte laborerar i avancerade program*” (Borgström Källén, 2014, s. 175).

Den här problematiken kan tänkas bidra till en fortsatt ojämn maktfördelning mellan flickor och pojkar, i undervisningen såväl som i musikproduktionsbranschen. Rådande maktfördelning leder också till en oproduktiv lärandesituation för både flickor och pojkar, och kan läsas som en bidragande orsak till varför fler män än kvinnor söker sig till musikproduktionsyrket såväl som -utbildningar.

2.3.3 Förebilder

Både när det gäller val av instrument och genre förefaller det vara en skillnad mellan hur flickor och pojkar väljer att musicera. Det menar Scheid (2009) som problematiserar den patriarkala strukturens påverkan i ungdomars identitetsskapande. Centralt för studien (ibid) är att beakta det informella lärandet; alltså det musikaliska lärandet som sker utanför skolans lokaler (Folkestad, 1996; Strandberg, 2000; Väkevå, 2010). Exempel på en sådan lärandesituation kan vara när en grupp ungdomar spelar musik tillsammans i ett garage eller i en källarlocal efter skoldagens slut. Scheid (2009) lyfter fram musikaliska förebilder som en viktig faktor för ungdomars lärande i sådana kollektiva lärandesituationer.

Utifrån socialkonstruktionistiska teorier hänger genusidentitet samman med utbudet av förebilder som både pojkar och flickor kan identifiera sig med (Dibben, 2002; Green, 1997; O’Neill, 2002). Richards (1998) menar dock att musik inte skall ses som feminint eller maskulint utan som ett fenomen som förändras utifrån de sammanhang den brukas i. Skillnaden mellan pojkar och flickor, menar Richards, är inte vilken musik de lyssnar på utan det sätt på vilket de pratar om sitt förhållande till musik. Det är en uppfattning som stöds av Koizumi (2002). (Scheid, 2009, s. 34)

Eftersom musik är en kulturell företeelse kan nya normer växa fram genom att ungdomars musikaliska förebilder ändras. Flera röster i Scheids studie (2009) belyser att musikinstrumentens könsskodning kan kopplas till förebilder – eller i många fall brist på förebilder.

Många elever menar att genusnormer i musik är verksamma utifrån de förebilder som flickor och pojkar kan relatera till. Ett sätt att förändra normerna skulle i så fall vara att presentera alternativa förebilder. De menar att musik är ett redskap som går att använda för att förändra normer. (Scheid, 2009, s.169)

Bakgrundskapitlet har berört vilka förmågor hos en yrkesverksam musikproducent som anses väsentliga, kursplanen för musikproduktion på gymnasieskolan (Skolverket, 2016) och tidigare forskning kring kreativitet, digitala verktyg i musikskapande samt genusperspektiv i musikutbildning. Nästa kapitel redogör för undersökningens teoretiska ram.

3. Teori

I den här empiriska studien har analysarbetet genomförts med hjälp av några begrepp från det sociokulturella och det kulturpsykologiska perspektivet, vilka i hög grad har sin grund i den kulturhistoriska teorin som utformades av Vygotskij (2010). Kapitlet nedan ligger till grund för hur tolkningen och användandet av dessa sociokulturella och kulturpsykologiska begrepp har skett i analysdelen. Först följer en redogörelse av sociokulturellt perspektiv som vetenskaplig syn på lärande, sedan kommer fyra avsnitt som presenterar de sociokulturella begreppen *redskap*, *mediering*, *appropriering*, *externalisering* och *naturalisering*. Därefter presenteras det kulturpsykologiska perspektivet som i den här undersökningen betraktas som ett komplement till det sociokulturella perspektivet.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Människans lärande och utveckling sker genom interaktion med den sociala och kulturella omgivningen, menar Säljö (2013). Enligt honom är det omöjligt att analysera läroprocesser genom att enbart titta på den enskilda individen och hennes förutsättningar. Människans sätt att vara, kommunicera, tänka, interagera med och uppfatta omvärlden är knutet till hennes kulturella erfarenheter. Alltså hävdar Säljö att i alla läroprocesser sker en samverkan mellan tre parter; kollektivet (samhället), den enskilda individen och resurser. Med resurser avser han de fysiska och intellektuella redskap människan använder vid lärande.

3.1.1 Redskap

Centralt för det sociokulturella perspektivet är begreppet *redskap* som återkommer i Säljö's många beskrivningar (2013) av människans sätt att förhålla sig till omvärlden. De fysiska redskapen kallar han *artefakter* och beskriver som verktyg; saker tillverkade av människan som också tolkar in användningsområden och syften för dessa artefakter. Med intellektuella redskap åsyftar Säljö *språkliga* redskap, alltså de kommunikativa uttrycken människan använder för att interagera med omvärlden. De kommunikativa uttrycken behöver inte nödvändigtvis vara språkliga, men Säljö lyfter fram språket som en av de främsta förutsättningar till att lärande ska kunna ske och det viktigaste redskapet framför alla i läroprocesser. Alla olika redskap människan använder är enligt Säljö ett resultat av, eller invanda genom, hennes interaktion med omvärlden som i sin tur är kulturellt betingad. Därmed menar han att är alla redskap kulturella.

3.1.2 Medierande redskap

Lärande sker genom alla sociala och kulturella aktiviteter som ofta kategoriseras i verksamheter, eller så kallade institutioner. Några exempel på sådana institutioner kan vara familj, skola eller idrottsförening. När människan använder sig av redskap i olika aktiviteter medieras, eller förtolkas, omvärlden via redskapen, skriver Säljö (2013). Enkelt uttryckt kan begreppet mediering förklaras som den bilden av verkligheten som människan, via de redskap hon använder, presenteras inför. Således talar Säljö ofta om medierande redskap, alltså redskap som bär ett budskap om omvärlden, och som i sin tur tolkas och på nytt används av människan inom samt beroende av olika institutioner. De medierande redskapen bidrar till människans uppfattning av världen. De kulturella redskapen får sin medierande funktion när de *approprieras*; sätts i social handling. När medierande redskap används bestäms innebörden av dem och artefakter skapas.

3.1.3 Appropriering

Människan lär sig inte enbart eller främst genom institutioner, såsom undervisningen i skolan, utan även genom appropriering med omgivningen, menar Säljö (2013). Enligt det sociokulturella perspektivet betyder appropriering att vi genom ”att bli förtrogna med och vänja oss vid kulturella redskap i samspel med omgivningen, socialiseras vi till att bli kulturella varelser” (Säljö, 2013, s. 43). Kort och gott kan man säga att ordet appropriera innebär samma sak som *att lära sig*, men med tonvikt på att själva lärandet sker i en sociokulturell kontext. Man lär sig förstå och använda kulturella redskap, såsom att läsa, skriva eller komponera musik, genom andra människor och i relation till den miljö man befinner sig i.

3.1.4 Externalisering och naturalisering

Själva processen som sker när människan har approprierat och använt sig av de medierande redskapen kallar Säljö (2013) för *externalisering*, vilket betyder att redskap och artefakter har fått ett nytt ”uttryck för, och spår av, mänskliga insikter, erfarenheter och värderingar” (Säljö, 2013, s. 80). Det är alltså själva redskapen som externaliseras genom att de får en ny innebörd, en meningsbärande bild av verkligheten, vilket nu presenteras för omgivningen. När människan har genomgått en lärandeprocess sker det som Säljö kallar för *naturalisering*, med vilket han menar att människan kan sätta sina nya insikter i relation till det sociokulturella sammanhang hon befinner sig. Det approprierade redskapet har därmed blivit en naturlig och transparent del i människans vardag – ”redskapet och individen är så att säga kalibrerade med varandra” (Säljö, s. 231).

Ett exempel på en sådan lärandeprocess hämtad från musikproduktion kan vara att lära sig använda en så kallad plug-in-effekt. Pondera att jag har spelat in en elgitarmelodi med hjälp av ett digitalt inspelningsprogram. Jag vill att elgitarren ska låta likt gitarren i introt till låten *Lovers Dream* och hittar en plug-in som heter "Delay".⁴ Jag prövar att ändra parametrarna i programmjukvaran och lyssnar samtidigt på ditt inspelade ljud. Här kan man säga att redskapen jag använder medierar hur de kan användas. Mina val av effekter, och hur jag väljer att använda dem, står i relation till min sociokulturella omgivning. Jag kommer fram till ett tillfredsställande resultat och har lärt mig vad som händer med det inspelade ljudet när jag ändrar parametrarna i programmjukvaran. Således har jag approprierat detta ljudtekniska redskap. Låt oss säga att jag använder samma delay-plug-in på flera inspelade ljud den kommande månaden. Genom den processen lär jag mig att hantera redskapet i en vidare mening, för flera olika typer av ljud och syften. Till slut känner jag mig väl förtrogen med effekten, jag kan med lätthet förklara för andra hur den fungerar. Redskapet har externaliserats och användningen av det har naturaliserats; jag upplever inte längre att jag får pröva mig fram utan vet nu hur redskapet fungerar.

3.2 Kulturpsykologiskt perspektiv

I likhet med Säljö (2013) belyser Bruner (2004) att det är genom samspel med andra som människan lär känna sig själv och världen; att lärande sker genom interaktion med omgivningen. Dock skiljer sig deras syn på redskap och dess betydelse i läroprocesser, inte minst när det gäller i vilken ordning man bör ta hänsyn till redskapen i analysprocesser. Medan Säljö betraktar redskap och artefakter som centrala förutsättningar för lärande framhåller Bruner att människans biologiska förutsättningar även har en central betydelse sett ur ett kulturpsykologiskt perspektiv. Dessutom anser Bruner att man alltid bör behandla redskap som handlingsförmåga (biologisk faktor) och samarbete (sociokulturell faktor) tillsammans och aldrig separat när man talar om lärande – "... annars kan lärandet framstå som antingen alltför lite eller alltför mycket individorienterat" (Bruner, 2004, s. 116). På så vis talar man alltså om lärande enligt psykologiska och kulturella faktorer och alltid med hänsyn till hur dessa faktorer fungerar, i relation till varandra och i relation till lokala, så kallade *situerade*, lärandesituationer.

⁴*Lovers Dream* är en låt skriven och framförd av Anna Ternheim. Den återfinns på albumet "Separation Road" som gavs ut 2006. "Delay" är en ljudeffekt som repeterar det inspelade ljudet likt en eko-effekt. Parametrarna reglerar bland annat hur många gånger ljudet ska upprepas och hur ofta; det vill säga hur lång tid det ska vara mellan upprepningarna.

Ibland upplevs det sociokulturella perspektivet problematiskt och allt för generellt för att applicera som analysverktyg vid den här undersökningen, vilket presenteras mer ingående längre fram. Därför har jag också tagit stöd av det kulturpsykologiska perspektivet på lärande; framför allt i fråga om redskap och artefakter där Bruners presentation av biologi och kultur tillhandahåller bättre verktyg för hur den här undersökningen har analyserats.

4. Metod

Det här kapitlet inleds med en beskrivning av själva metodens stomme; intervjuerna, varpå en koncentrerad presentation av de fyra informanterna följer. Efter detta kommer ett avsnitt om de tre skolornas olika förutsättningar att bedriva undervisning i musikproduktion, varpå studiens genomförande redovisas; alltså hur, när och var intervjuerna skedde. Därefter kommer ett avsnitt om forskningsetiskt förhållningssätt innan kapitlet avslutas med en grundlig skildring av analysprocessen.

4.1 Intervjuer och informanter

Metoden för den kvalitativa undersökningen har varit halvstrukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare som undervisar i ämnet musikproduktion. En halvstrukturerad intervju innebär att de förberedda intervjufrågorna struktureras enligt några temaområden som utkristalliserats utifrån forskningsfrågorna. I en halvstrukturerad intervju har intervjuaren möjlighet att följa upp informantens svar genom att ändra de förberedda frågorna eller ställa frågor som inte är förutbestämda, beroende på vad som kommer fram under intervjun (Kvale, 2006).

Urvalet av informanter skedde utifrån en sökdatabas på internet. Vid en första sökning påträffades namn och e-postadresser till några manliga, men inga kvinnliga, gymnasielärare i musikproduktion som kunde passa bra att intervjua. I och med den begränsade arbetstiden för urvalsprocessen var det svårt att hinna leta efter kvinnliga potentiella informanter, därför var alla som tillfrågades av manligt kön. Efter att jag skickat ut ett tiotal intervjufrågor var det fyra stycken som återkopplade och tackade ja. De fyra informanterna var vid tidpunkten för intervjuerna aktiva lärare i någon av gymnasiekurserna musikproduktion och arbetade på tre olika gymnasieskolor i storstadskommuner, varav en av skolorna är kommunal.

Informant 1 (I1) utbildade sig till musikhögskola under mitten av 1990-talet. Sedan dess och fram till 2001 undervisade han i kurser på eftergymnasiala utbildningar. Vid intervjuens tidpunkt arbetar han drygt 70 procent vid en fristående gymnasieskola som lärare och som konstnärlig ledare för musikproduktionsutbildningen. Vanligtvis arbetar han 60 procent som lärare och resterande två arbetsdagar i veckan som musikproducent i sin inspelningsstudio där han arbetar med reklammusik, inspelning eller mixning av såväl eget som andras material.

Informant 2 (I2) utbildade sig till musikhögskola under mitten av 1990-talet och gick därefter en vidareutbildning i elektronisk

musikproduktion vid ett privat institut. Han arbetar sedan 16 år tillbaka som musiklehrare och sedan 2009 som lärare i musikproduktion vid en fristående skola. Förutom musikproduktion undervisar han i saxofon, tvärflöjt och ensemble. Periodvis frilansar han som musiker och musikproducent där han mixar och mastrar musik.

Informant 3 (I3) är utbildad musiklehrare vid musikhögskola under mitten av 1990-talet. Sedan dess har han jobbat på flera olika skolor som musiklehrare och arbetat parallellt som frilansmusiker. Han har vid intervjuens tillfälle fast anställning sedan fyra år tillbaka vid den fristående gymnasieskola där han arbetar som lärare i kurserna musikproduktion 1 och 2 samt ensemble 1 och 2. Ibland har han kurser i gehörs- och musiklära, men inte för tillfället. Vid sidan av lärarjobbet är han aktiv som musikproducent där han skriver, spelar in och producerar musik både för egen och andras räkning.

Informant 4 (I4) studerade till musiklehrare i början av 1990-talet och gick därefter en ettårig högskolekurs i musikproduktion. Han har arbetat som lärare sedan dess men var även aktiv som frilansmusiker under några år efter examen. Numera arbetar han heltid vid en kommunal gymnasieskola som musiklehrare och undervisar i ensemble, gitarr, musikproduktion samt några kurser inom media. Vid sidan av läraryrket arbetar han periodvis i en studio som producent och inspelningstekniker.

4.2 Förutsättningar

Samtliga informanternas skolor har en musikproduktionsprofil inom det estetiska programmet. Det betyder att eleverna bland annat läser de ämnesspecifika kurserna gehörs- och musiklära, instrument/sång och ensemble, och naturligtvis musikproduktionskurserna som ligger under kurskategorin programfördjupning (Skolverket, 2016). Intervjuerna har framför allt vidrört lärarnas undervisning vid musikproduktionsprofilen, och särskilt undervisningen inom kursen musikproduktion. Alla tre skolorna erbjuder dock även musikproduktion som valbar kurs till elever som inte går musikproduktionsprofilen.

De tre skolor där informanterna arbetar är så kallade en-till-en-skolor vilket betyder att skolan lånar ut en dator till varje elev. Den kommunala skolan förser eleven med en PC-laptop, medan de två friskolorna tillhandahåller en Macbook per elev.⁵ På en av friskolorna har eleven möjlighet att köpa loss sin lånade Macbook vid studiernas slut. I4, som jobbar på den kommunala skolan, berättade att de flesta elever som går musikproduktionslinjen skaffar

⁵ En Macbook är en bärbar dator som distribueras av företaget Apple Inc (2016).

en Macbook på egen hand då det krävs för den bättre prestanda som kan tyckas behövlig för musikproduktion. Dessutom används Logic⁶ som det främsta inspelningsprogrammet, vilket endast är kompatibelt med en Mac-dator. Alla fyra använder sig främst av Logic i undervisningen, även om lärarna på två av skolorna menade att eleverna får välja att använda vilka dataprogram de vill inom kurserna. Skolorna är liknande utrustade med antal studior, inspelningsrum, datasalar, musikinstrument, mikrofoner, ljudkort, högtalarmonitorer, hård- och mjukvara för inspelning, mixning och mastring. Den största skillnaden är att på en av de fristående skolorna finns inga stationära datorer, vilket betyder att om eleven glömt sin Macbook hemma en dag kan arbetsprocessen i musikproduktionskursen bli begränsad, uttryckte I1 under intervjun. Det gymnasiet har cirka 50 elever som går musikproduktionsinriktningen, medan de andra skolorna har 20 respektive 135 elever. Upplägget på lektionerna är relativt lika, eleverna arbetar enskilt, i par eller grupp och de har undervisning i musikproduktion ungefär 3,5 timmar i veckan.

4.3 Genomförande

Inför intervjuerna skedde förberedelser genom att läsa om intervjumetodik och fundera över viktiga aspekter för att agera professionellt som intervjuare. Trost (2010) skriver exempelvis om hur man bör ställa frågor, att inte bli rädd för tystnad, allmänt uppförande och ovanor, vikten av att ställa raka och enkla frågor samt strävan efter subjekt-subjektrelation. Jag upprättade även en intervjuguide med frågor enligt fyra olika temaområden; informantens bakgrund, förutsättningar, undervisningen samt kreativitet och skapande. Under varje temaområde skrevs alla frågor ut som kunde tänkas vara relevanta att ställa. Vid intervjuerna användes frågorna från intervjuguiden, men inte alla då informanterna med sina svar redan hade klargjort hur de tänkte kring vissa frågor. Frågorna ställdes inte heller i någon inbördes ordning utan informanternas utläggningar ledde naturligt fram till nästkommande fråga.

Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser och tog cirka 40 minuter vardera. Med stöd av Trost (2010) dokumenterades intervjuerna med både filmkamera och ljudinspelnings-applikation i mobiltelefonen. Videoinspelningen valde jag att göra av tre anledningar; dels i händelse av att informanterna under intervjuerna skulle vilja visa mig något, exempelvis på en skärm. Dels behövde jag på så vis inte föra anteckningar under själva intervjuarbetet, utan kunde koncentrera mig fullt ut på informanternas

⁶ Logic Pro är ett digitalt inspelningsprogram som upprättats och ansvaras av ett amerikanskt multinationellt datorföretag vid namn Apple Inc (2016).

resonemang. Men också för att ha möjlighet att vid analysen kunna beakta hela interaktionen som skedde och framställningen av den inklusive gester, skratt, röstläge, kroppshållning samt stämningen i rummet för intervjun. Ljudupptagningen gjordes för att ha en reservkopia, då kamerans ljudupptagning varken upplevdes tillförlitlig eller optimal för ändamålet.

4.4 Etiskt förhållningsätt

Före intervjuerna har informanterna fått information om att innehållet i intervjuerna av mig betraktas som konfidentiellt. Jag har i det avseendet inte angett informanternas namn, arbetsplatser eller annan information i den här uppsatsen som kan komma att härledas direkt till dem. Informanterna ställde upp på intervjuerna frivilligt efter skriftlig förfrågan via e-post och informerades om att de har rätt att läsa uppsatsen innan den går till publicering om de så skulle vilja. Jag har också fått muntligt samtycke av alla informanter till att filma och spela in intervjuerna i arbetsprocessens syfte samt informerat om att delar av det inspelade materialet kan komma att visas för min handledare och i förekommande fall examinator. Jag har följaktligen förhållit mig till informations-, konfidentialitets- nyttjandes-, och samtyckeskravet enligt Codex regler och riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2016).

4.5 Analysmetod och databearbetning

Utskriften av den inspelade empirin gjordes i fyra separata ordbehandlingsdokument och med fokus på meningsbärande transkription. Jag valde att inte skriva ut nonsens- eller icke väsentliga utfyllnadsord, såsom hummanden eller ”typ, såhär, liksom”. Upprepningar med exakt samma meningsbärande innehåll och kortare pauser har inte heller skrivits ut när de har tolkats som att de varit utan meningsbärande funktion. När längre pauser funnits har de skrivits ut, liksom stakningar och omformuleringar under pågående resonemang. Vid analysprocessen har sedan fokus legat på såväl vad som hur informanterna svarat på frågorna.

Kvales beskrivning (2006) av sex steg när det gäller analysprocesser fungerade som stöd inför analysarbetet. Som metod för analysen har jag särskilt använt analysverktyget ad hoc (ibid) där olika tekniker växlar emellan, processen beskrivs närmare senare i det här avsnittet. Nedan följer en beskrivning av de så kallade sex stegen för analys.

Steg ett sker under själva intervjun då informanterna berättar spontant om sina upplevelser och erfarenheter utifrån de frågor som ställs. Under tiden då dessa spontana verbala utlägg kommer till sker samtidigt en omvärdering

av svaren, steg två, där informanterna börjar resonera med sig själva om svaren oberoende av intervjuarens tolkningar och frågor. I steg tre menar Kvale (2006) att informanterna får möjlighet att revidera eller förklara sina svar genom att intervjuaren speglar de svar som kommit fram. I det fjärde steget tolkar intervjuaren de utskrivna intervjuerna enligt tre delmoment; strukturering, klarläggning och analysarbete. Det är under själva analysarbetet som innebörden av intervjuerna växer fram och "fem huvudmetoder för meningsanalys urskiljs: koncentrerings-, kategoriserings-, narrativ strukturering, tolkning och ad hoc-metoder" (s. 171). Ett femte steg skulle kunna vara att göra nya intervjuer där informanterna fick ta del av och kommentera tolkningen av de tidigare intervjuerna, och slutligen det sjätte steget varuti studien beskriver hur informanterna i sin vardag skulle kunna införliva de nya kunskaper de tillskansat sig via intervjuprocessen. Steg tre genomförde jag inte i intervjuerna och tar stöd av Trost (2011) som lägger tonvikt vid att tolkningar och analyser bör göras i lugn och ro efter avslutad intervju. Han menar att intervjuaren i första hand ska ställa frågor, utlämna påståenden och förslag, samt att sammanfattningar under pågående intervju kan skada intervjun och studiens resultat. För att få ett högre mått av tillförlitlighet i empirin valde jag att göra på det sättet under intervjuerna. Steg fem och sex har också utlämnats från studien, eftersom de var svåra att genomföra av tidsskäl.

Analysprocessen började under transkriptionen genom att jag med hjälp av ad hoc-metoden (Kvale, 2006) var lyhörd för och registrerade spontana tolkningar, skillnader och samband. Sedan läste jag igenom varje intervjudokument för sig och fet-markerade det jag ansåg kunde vara viktiga iakttagelser i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor, och använde då teknikerna jämförelser, differentiering samt mönsterbildning. Därefter kategoriserades texterna med hjälp av överstrykningsfärg i ordbehandlingsprogrammet, i analogi med de temaområden som användes för intervjuguiden; producentrollen lila, skapande i undervisningen grå och så vidare. Efter det skapades ett nytt ordbehandlingsdokument där essensen från varje intervju lyftes in och summerades, varpå tydligare mönster av samband, jämförelser och skillnader bildades. För att slutligen skapa ett begreppsligt och teoretiskt sammanhang tolkades intervju svaren med hänsyn till uppsatsens syfte och forskningsfrågor samt med stöd av de sociokulturella respektive kulturpsykologiska begreppen; medierande redskap, appropriering, externalisering, naturalisering och kulturella, tekniska, psykologiska samt biologiska redskap (Bruner, 2004; Säljö, 2013).

5. Resultat

Resultatkapitlet inleds med att beskriva vilka förmågor som lärarna anser är viktiga hos en musikproducent samt hur lärarna kommunicerar kring detta i undervisningen. Sedan följer ett avsnitt om vilka delar i området musikproduktion som lärarna upplever det vara väsentligt att förmedla kunskaper om. Därefter kommer ett avsnitt som behandlar hur informanterna förhåller sig till kursplanen och hur de arbetar med musikskapande i undervisningen. Sist kommer ett stycke om hur lärarna förhåller sig till genusaspekter i utbildningen och kapitlet avslutas därefter med en resultatsammanställning.

5.1 Rollen som musikproducent

De fyra informanterna var ense om att bilden av vad som är musikproducentens huvudsysslor inte är helt klar. Samtliga pratade om att det finns olika sätt att se på rollen och att arbetsbeskrivningen för en musikproducent kan tyckas vara flytande samt i ständig utveckling. Samtliga menade även att eleverna oftast har en annan bild av producentrollen än lärarna. Trots detta undervisar inte I3 och I4 specifikt kring producentrollen. I4 menade dock att eleverna får praktisk övning i att agera musikproducenter hela tiden, men de genomför ingen teoretisk undervisning om producentrollen. I3 lyfte liknande resonemang; att eleverna automatiskt praktiserar sig till färdigheter som musikproducenter, men att han inte lagt så mycket fokus på att undervisa om producentens roll på ett teoretiskt plan – mer än att han belyst producentens roll som övergripande ansvarig vid inspelningar med andra musiker.

Sara: Om du tänker på så som du ser producentrollen, vad skulle kunna vara väsentligt att förmedla i undervisningen?

I3: Det är ju svårt att förutse vad eleverna kan tänkas ha nytta av för redskap. Mina erfarenheter [av rollen som musikproducent] är ju så kopplat till specifika situationer på något sätt, men jag skulle definitivt kunna fundera över om det finns några sådana generella principer som man skulle kunna ta upp med eleverna.

På frågan om vilka aspekter kring producentrollen som kunde vara väsentligt att förmedla svarade både I2 och I4 att kommunikation och samarbete med andra är viktiga redskap för musikproducenten. I4 ansåg, i likhet med samtliga informanter, det också viktigt för en musikproducent att vara musikalisk – att till exempel kunna spela något musikinstrument och att kunna ta hjälp av sin musikaliska konstnärlighet i producentrollen. I2 uttryckte på liknande sätt att det är bra om man som producent kan spela

något instrument så att man kan skapa musik själv. Han uttryckte också att han för en dialog med eleverna när det gäller producentrollen och låter ständigt sin egen bild av rollen utvecklas med hjälp av dialogen.

I1 beskrev liksom I3 sin bild av en musikproducent som en person med det övergripande ansvaret.

Sara: Vilka egenskaper är viktiga hos en musikproducent och vad om producentrollen anser du är väsentligt att förmedla i undervisningen?

I1: Min upplevelse är den traditionella bilden av att jag har ett slutgiltigt ansvar för musiken som ges ut. Det som kommer ut ur högtalarna när folk lyssnar på Spotify eller någonting ska låta som jag har bestämt att det ska låta. /... / Man är nere i själva låtens DNA och tar det hela vägen till färdig produkt. Det försöker vi förmedla till eleverna; ”first rule of leadership” – att allting är ditt fel om det är något fel. Du kan inte säga ”ja det var för att han eller hon gjorde så”, det är du som är ansvarig och det är din produkt.

Vidare belyste I1 vikten av det musikaliska sättet att producera musik, att ha förmågan att producera en konstnärlig helhet före att vara skicklig i hantverket med de ljudtekniska redskapen.

Sammanfattningsvis kan sägas att musikproducentens roll är en definitionsfråga som Skolverket (2016) inte verkar ha tagit hänsyn till när de utformade kursplanen för musikproduktion i gymnasieskolan. Två av lärarna har en inställning till frågan som verkar vara att eleverna med tiden hittar sina egna roller som musikproducenter och att de inte lägger någon särskild tonvikt vid att prata om rollen i undervisningen, medan de andra två lärarna anser det viktigt att undervisa kring detta. De egenskaper som informanterna lyfter fram som viktiga för en producent är musikaliska, tekniska och sociala förmågor samt ledarskapskompetenser. I GY11 under kurserna musikproduktion och centralt innehåll finns det endast med en punkt som berör en av de psykologiska aspekterna, nämligen samarbete med andra: ”Planering och genomförande av ett musikaliskt produktionsprojekt i samarbete med andra, till exempel vid inspelning av sång eller av akustiska eller elektriska instrument” (Skolverket, 2016). Det kan tyckas beaktansvärt att styrdokumentet för hur utbildning ska drivas ligger så långt ifrån de kunskaper som lärarna uppfattar är viktiga för musikproducenter att inneha. Vilka specifika delar som lärarna faktiskt tycker är fundamentala inom verksamhetsområdet musikproduktion handlar nästa stycke om.

5.2 Vad är musikproduktion?

I1 lyfte fram musikskapande utifrån en musikalisk aspekt som ett av de viktigaste elementen inom området musikproduktion enligt hans arbetssätt.

Han menade att själva skapandet är målet med kursen. Eleverna jobbar ofta i projekt där uppgifterna utgår från en musikalisk grund och där tekniken fungerar som ett redskap för att åstadkomma en musikalisk produkt. Med musikalisk grund menade han till exempel melodi, text, ackord, form och dynamik. Genom projekten sammansvetsar de på så vis moment och göromål från flera kurser såsom musikproduktion, ensemble samt gehörs- och musikleära.

I3 tyckte, i likhet med I4, att lärare i musikproduktion ofta väljer att fokusera undervisningen efter de moment de själva känner sig bäst på. Självt har han lagt mer fokus på ljudteknik för livemusik vid läsårets början och sedan fokuserat på musikskapande senare under kursen.

Grunderna i ljudlära och ljudteknik, både praktiskt och teoretisk, lyfte I2 fram som några av de viktigaste elementen inom musikproduktion. Alltså ansåg han det viktigt att kunna hantera verktygen för att producera musik före den skapande aspekten av området. Dock bör här noteras att I2 svarade på flera frågor med hållpunkt vid premisserna för hur han själv arbetar i kursen musikproduktion, jag som intervjuare lyckades inte få honom att se musikproduktion som ett vidgat begrepp med mina frågor.

Vilka delar som undervisningen i musikproduktionskurserna innehåller menade I4 beror på inom vilken inriktning skolan och lärarna väljer att profilera musikkurserna. På hans arbetsplats arbetar de med konstnärskapet och i synnerhet musikskapande i fokus. Självt musikskapandet tenderar att ofta inducera elektroniska musikprodukter, trots att lärarna försöker få eleverna till att också skapa musik med hjälp av instrumentalundervisningen, vilket han beskrev enligt följande.

I4: Jag märker att det är många som söker [till skolan] som inte är helt lyckliga i det [att skapa med hjälp av instrument] för att de känner trygghet med sin dator, sin mjukvara och det de jobbar med. De har sin identitet i just den enheten vilket gör att det är väldigt svårt att få dem att ta till sig något traditionellt instrument.

Han betonade det som problematiskt när eleverna begränsar sig till att använda datorn som främsta redskap i musikproduktion eftersom han anser att en musikproducent bör vara väl förtrogen med sina musikaliska och konstnärliga färdigheter, såsom genom att framställa musik med hjälp av musikinstrument.

Kort resumerat visar resultaten ovan att lärarna vanligen formar sin undervisning enligt den samsyn som programprofileringen innebär på den skola de arbetar – men också enligt sina egna kunskaper och färdigheter

inom, såväl som uppfattningar av, musikproduktion som verksamhet. Det verkar som att musikskapande allmänt uppfattas som en central del av musikproducentens arbetsbeskrivning, även om informanterna inte var enstämmiga i prioritetsordningen av de huvudsakliga arbetsmomenten. Det är svårt att avgöra om informanterna svarade utifrån vad de anser att musikproduktion innebär på skolan där de arbetar eller vad det innebär utanför utbildningssfären. Hade frågorna ställts annorlunda hade kanske helt andra svar framkommit. Därmed är det tveksamt om man kan dra några slutsatser av informanternas svar på frågan om musikproduktion som kunskapsområde, varför den kommande syntesen tar utgångspunkt främst i musikproduktionskurserna för gymnasieskolan och de svar som tydligt framkommit kring det.

5.3 Kursplanens riktlinjer

Vid frågan om kursplanen var I1 den enda av informanterna som rakt ut kommenterade det anmärkningsvärda i att Skolverket (2016) inte skrivit in något moment av skapande för musikproduktionskurserna. Han uttryckte, till skillnad från de andra tre, att han ser ett avgörande problem med detta och att det är en stor brist i kursplanen. I undervisningen lägger I2 fokus främst på de ljudtekniska och teoretiska aspekterna i enlighet med kursplanen. Dock framhöll han att eftersom många elever är intresserade av skapande och tar egna initiativ till låtskrivande i kursens arbetsmoment händer det att de för en dialog om de konstnärliga aspekterna i musikskapande, trots att det inte står med i kursplanen. I3 höll före att musikproduktion enligt kursplanen formar eleverna mer till ljudtekniker än musikproducenter då moment som exempelvis ellära och ljuddesign vid livemusik inte är nödvändiga redskap att bemästra för en musikproducent.

I3: Kursplanen känns lite mer ljudtekniker än producent tycker jag, egentligen hade det varit mer rättvisande att kalla den [utbildningen] ljudtekniker/producent-linjen. Det känns som att det är lite hippare att kalla det för produktion eller producent, men jag tycker ju att kursplanen är mer ljudteknik eller ljudtekniker egentligen. För annars skulle man ju kunna plocka bort hela den här PA live-biten, och ellära, ja det är klart som [kort paus] Nej, inte behöver du kunna ellära för att vara producent.

Han såg dock något positivt i detta faktum då elever har större chans att finna framtida jobb inom ljudteknik för livemusik än som musikproducenter i en studio. I4 uppgav att kursplanen, som fokuserar mest på de tekniska verktygen, inte helt rimmar ihop med hans syn på vad området musikproduktion rymmer – men liksom I3 yttrade han inget bekymmer kring det.

För att sammanfatta den här frågeställningen höll samtliga informanter för sanning att musikskapandemoment är en betydande del av området musikproduktion. I relation till att riktlinjer för skapandemoment alltså saknas i Gy11 medför detta konsekvenser för undervisningen, vilket behandlas längre fram. Nästa avsnitt skildrar mer djupgående hur lärarna arbetar med musikskapande i undervisningen.

5.4 Hur jobbar lärarna med skapande?

Alla fyra informanter målade, med olika uttryck, upp beskrivningen av två typer av elever när det kommer till musikproduktion; *Typ ett* som helst skapar musik direkt i datorn, exempelvis genom att klicka in MIDI-toner med hjälp av MIDI-redigerings-funktionen som finns i de flesta inspelningsprogram. *Typ ett* utgår ofta ifrån ett ljudideal när hen skapar och är fokuserad på att produktionen ska bli bra framför själva låten. Att manipulera och färga ljud uppfattas vara själva kärnan i arbetet. Min tolkning av lärarnas beskrivningar av *typ ett* är att dennes strävan efter musikalisk vision kan bli lidande, då de tekniska redskapen inbjuder till att fokusera på detaljer och dessutom medierar hur musiken ska låta. Eleven tenderar alltså att, mer eller mindre omedvetet, låta den musikaliska gestaltningen skuggas av sin idé om hur de digitala verktygen bör användas.

I2: Våra elever kommer från två håll, om jag ska generalisera. Det ena hållet är det tekniska, de som kanske börjar med Logic eller Fruity Loops [två digitala verktyg], och bara blippar in midi-events [programmerar ljud] eller vad de nu använder. Så ena gänget kommer därifrån och andra gänget kommer ifrån att spela gitarr kanske, och på den här skolan har vi pratat om att vi tycker att det är bra med musikaliska musikproducenter.

Typ två är alltså eleven som i första hand oftast väljer att skapa musik utifrån ett instrument och/eller sång, alltså det tillvägagångssätt som uttrycks som ”mer traditionellt” eller enligt ”Singer/Songwriter-traditionen”. Denna typ av elev sätter ofta fokus främst vid de musikaliska beståndsdelarna i sin komposition; såsom att låten ska hänga ihop och ha urskiljande karaktärsdrag eller välfungerande övergångar mellan låtens olika formdelar. Här kan man se innehållet av både musiken och tekniken som artefakter, där teknikredskapen medierar som hjälpmedel för att nå ett approprierat tillfredsställande musikaliskt resultat.

I4: Många skapar i datorn, som gillar att hålla på och meka med ljud och att antingen skapa [musik] från grunden eller utgå från någon preset och ratta till ljud. Och sen [finns det] andra som är mer inriktade på att utgå från ett instrument och använda det till att skapa ljud eller klanger. Båda bejakas.

Som tidigare nämnts upplevde I2 inte att fokus i kursen musikproduktion ligger på låtskrivande, utan menade att det viktiga är att lära sig verktyget

till inspelning och produktion av musiken. Han uttalade att han inte pratar specifikt om musikskapande med eleverna men att många elever som går musikproduktionsinriktningen ”kommer från Singer/Songwriter-hållet”, och därmed tar egna initiativ till att skapa musik under de musikaliska produktionsprojektarbeten som genomförs och finns med i kursplanen. Liksom de andra informanterna beskrev han processen med musikskapande som ett samspel mellan musikproduktionskurserna och andra kurser inom musikämnet, såsom ensemble, instrument/sång och gehörs- och musikleära.

I3 beskrev exempel från undervisningen där lärarna valde ut tema och metod för eleverna att skapa musik efter, till exempel att utgå ifrån en bild som gestaltar något kring det valda temat. Han berättade vidare att låtskrivaruppgifterna ibland består av mer ljudtekniska metoder och ibland metoder av mer musikalisk karaktär, för att eleverna ska ha möjlighet att lära sig olika sätt inom låtskrivande som hantverk.

När jag bad I4 att ge exempel på hur han arbetar med skapande berättade han att undervisningen ofta är praktiskt lagd, vilket han förklarade med att eleverna får kreativt stimulerande uppgifter där skapande ingår. Exempel på sådana uppgifter kunde vara att eleverna får i uppgift att, med hjälp av ljudtekniska verktyg, skapa en produktion med musikaliskt och konstnärligt innehåll. Vidare beskrev han att syftet med elevernas instrumentalundervisning i utbildningen i förlängningen är att de ska utveckla sitt musikskapande med hjälp av sitt huvudinstrument. Men han uttryckte även att många föredrar att skapa musik och ljud genom datorn med dataprogram som verktyg. Eleverna läser även kursen arrangering och komposition.

I1 lyfte som sagt fram musikskapande som själva kärnan i musikproduktionslinjen. Han uttryckte att eleverna lär sig hantera de tekniska verktygen för musikproduktion bättre om de kan applicera dem direkt på sin egenskrivna musik. Han tycktes mena att de bryr sig och lyssnar mer i undervisningen när de har direkt användning av verktygen, än om de exempelvis har genomgång av mixningsverktyg redan innan musiken är inspelad. Enligt följande citat har eleverna ofta en egen drivkraft som dock lätt utmanas av tekniska motgångar.

I1: De [eleverna] kommer på morgonen med en idé och en vilja, och det är som en glasskärva, det går väldigt lätt... Är det någonting [med tekniken] som strular eller att det liksom inte riktigt funkar så ger de upp /.../ Tanken om att 'det ska gå, till varje pris', det drivet finns kanske inte en tisdagsmorgon i november. Utan då är det väldigt viktigt att tekniken funkar.

Samtliga informanter berörde på olika sätt ett synsätt på elevens musikaliska identitet, och menade med detta att det är viktigt att låta eleverna producera musik inom de genrer eller musikkulturer de själva identifierar sig med. Lärarna beskrev även att gymnasieutbildningen bidrar till att elevens musikaliska identitet utmanas, utvecklas och vidgas med tiden.

Sammantaget är den musikaliska visionen viktig enligt lärarnas syn på musikskapande, även om deras synsätt och arbetssätt skiljer sig något sett ur ett musikskapande sammanhang. Genom svaren från I2 och I3 kan man urskilja att lärarnas arbete kring musikskapande alltså kan vara olika även inom samma skola. Ur samtliga informanternas beskrivningar framkommer två typer av elever som gärna angriper musikskapande med endera teknisk respektive musikalisk utgångspunkt.

5.4.1 När eleven kör fast

För att komma åt själva metodiken som lärarna använder när det kommer till skapande ställde jag följande fråga till informanterna: ”Om du har en elev som verkar sakna inspiration, driv, motivation, initiativ eller skaparglöd, vad gör du då?”. I1 svarade att ”det beror på vad orsaken är, det finns ju en mängd nivåer av problem”. Därpå berättade han om två elever från undervisningen som båda sett utifrån resultat har samma problem; de verkar inte åstadkomma något under lektionerna. Men när han försökt komma underfund med orsaken till att de saknar drivkraft verkar det se olika ut. Under tiden han berättade förstod jag att det handlade om två flickor, vilket jag återkommer till längre fram. Den ena flickan uppfattade han som att hon egentligen har drivkraft och skaparglöd, men att hon inte lyckas använda den i klassrummet. Hon kan sitta utanför klassrummet med skolkamrater och improvisera fram sångtexter och melodier, men vid datorn tappar hon tålmodet direkt. Orsaken bakom den andra flickans haltande drivkraft beskrev I1 som avsaknad av motivation till att överhuvudtaget komma till skolan. Väl där verkar hon ointresserad av att genomföra uppgifter och I1 beskrev en företeelse där hon ställde sig mycket motsträvig till att visa sin inspelning för honom. Han förklarade vidare att han i sådana lägen försöker dela upp elevernas uppgifter i mindre delmål med konkreta instruktioner, till exempel ”börja med att spela in basen” och när det är klart; ”bra, nu lägger du till pianoackorden”. Han menade också att han tycker det kan vara väldigt svårt att veta vilken typ av vägledning olika elever behöver när deras arbetsflöde stannar av, och han beskriver ett slags värsta scenario där han upplever sig ha tagit till alla verktyg för vägledning:

I1: Jag har en väldig motvilja till att bli den här 'ja men du måste nog nå fram och trycka på play [redovisa sin inspelning] för att du ska få ett E'.

Alltså att man går ner på betygsnivå, att man hotar med att eleven kommer misslyckas i skolan. För det är ju förmodligen den sämsta drivkraften att skapa musik någonsin. Men i slutändan, när man har grävt i verktygslådan, då är det här det enda jag har kvar liksom. Alla andra, inget annat verktyg passar.

Citatet ovan vittnar om att det här kan vara problematiskt och en otroligt stor utmaning för många lärare, vilket jag återkommer till i diskussionskapitlet.

I2 beskrev att han har utvecklat ett system för att kunna fånga upp de elever som saknar styrfart i ett musikaliskt produktionsprojektarbete. Detta gör han genom att sätta upp ett antal delmål, där eleverna måste redovisa hur långt de har kommit flera gånger genom projektets gång. Han beskrev några hållpunkter för dessa delmål som kan vara till exempel att efter fyra veckor ska eleverna tillkännage vilken låt de har valt att spela in och vilken instrumentering de har tänkt sig. Upptäcker han då någon elev som inte har kommit igång kan han hjälpa till genom att exempelvis välja en låt åt eleven, berättade I2. Han nämnde också några specifika råd han ger elever som saknar inspiration, såsom att lyssna på färdiginspelad musik, att hitta ett ljud i en låt som de försöker efterlikna genom produktionsverktygen eller att bara leta sig fram till ett syntljud de tycker om och att låta sig inspireras av detta.

När I3 möter elever som brister i motivation, försöker han att komma med konkreta tips för att eleverna ska få igång arbetsflödet. Han framhöll att han upplever en svårighet i att möta elever som har avbrott i arbetsflödet, eftersom det kan ha många olika orsaker och att orsakerna kan vara svåra att identifiera. Han försöker att inte lägga någon betoning vid orsakerna till elevens problem, utan fokuserar mer på att förmedla handfasta arbetsmetoder.

Under intervjun med I4 kom det fram att han främst försöker ta reda på orsaken till elevens blockerade arbetsflöde, och därefter söker han möta eleven med de råd som han tycker verkar mest passande. Många av hans elever menade han drivs av stimulans, vilket innebär att eleverna ofta själva kopplar sin brist på motivation som relaterat till tidpunkt för arbetet. Därför är det inte ovanligt att eleverna genomför sina skoluppgifter i hemmet eller i skolan, men efter skoldagens slut – skolans lokaler är öppna för dem att använda när som helst. Min tolkning är att I4 menar med detta att han sätter förtroende till att eleverna löser skoluppgifter på egen hand, var och när de vill, vilket bidrar till att elevernas självförtroende växer och deras motivation ökar.

I fråga om kreativitet, kort summerat, skiljer sig lärarnas tankar kring hur de hanterar elever med bristande motivation och hur de förhåller sig till orsaken bakom elevernas problem. Förenande i svaren är att lärarna fokuserar på att ge eleverna praktisk handledning i situationer där avbrott i arbetsflödet uppstår. Samtliga informanter uttryckte på ett eller annat sätt att det ibland upplevs vara svårt att möta eleverna utifrån deras behov.

5.5 Genusperspektiv i kursen

När jag frågade hur stor andel av eleverna som är flickor på musikproduktionsinriktningen svarade de flesta informanter korthugget att de är ”för få”. Antalet flickor vid två av de tre olika skolorna ligger på omkring 20 av 135 elever respektive cirka tre av 20. Att endast tre av de fyra lärarna medgav att flickor är underrepresenterade i utbildningen beror på att jag glömde ställa frågan om representation under en av intervjuerna.

På min fråga som löd ”Ser du någon skillnad på flickor och pojkars tillvägagångssätt i musikproduktion eller musikskapande, och hur är i så fall den skillnaden?” svarade samtliga informanter att med grova generella mått mätt är flickor oftare mer benägna att skapa musik utifrån en musikalisk idé och med musikaliskt medierande redskap, till exempel genom sång och gitarr, medan pojkar oftare väljer att skapa musik genom datorn med utgångspunkt från de ljudtekniska redskapen. Alltså kan sägas att flickor och pojkars olika tillvägagångssätt går att kategorisera enligt skildringen av ”typ ett” och ”typ två” som beskrivs i ett tidigare avsnitt (se s. 28). I1 betonade att det dock finns många exempel på motsatsen och att de olika tillvägagångssätten nog inte har att göra med vilket kön eleverna tillhör. I2, I3 och I4 uttryckte att det främst är fråga om intresse som utgör orsaken till flickor och pojkars olika tillvägagångssätt. Flickor tenderar vara mindre intresserade av, eller är mindre benägna att använda, teknik och tekniska verktyg än pojkar.

I4: Ifall man generaliserar väldigt grovt känns det som att killar är mer benägna att våga lite mer och testa saker. De kan dra in en massa konstiga saker och håller på och rattar till dem och fixar till [programmerar ljud] mer än... och tjejer generellt sett kanske är lite mer benägna att utgå ifrån något slags musikaliskt innehåll. Vilket killar också kan naturligtvis så det är svårt att generalisera.

I3: Jag skulle säga att generellt är tjejerna lite mer Singer/Songwriter-typen. De spelar gärna gitarr och sjunger vid sidan av. Även fast det kan vara många killar som gör det också så är det ändå fler av tjejerna som har den bakgrunden. Sen beror det på vad de är mest intresserade av. Killarna är lite mera [paus], om man generaliserar så är det lite mer beats, och kanske elgitarr men då är det inte låtskrivande utan mer att spela solo som är i fokus. Alltså det är om man generaliserar.

I anslutning till frågan påpekade I2 med ett bekymrat uttryck att det bland eleverna ofta anses som en statussymbol att kunna bemästra de tekniska redskapen; hantverksskicklighet inom ett inspelningsprogram uppfattas till exempel som något att glänsa med. Därför försöker han värdera det musikaliska tillvägagångssättet precis lika som det tekniska.

I2: Vi försöker vara bra på att värdera lika, absolut bra att man kan hantera tekniken som mjukvara men att även värdera musikalitet. 'Okej, du vet inte hur man byter ut det här trumljudet mot något annat, men du är grym på att skriva texter', eller 'du ser att man behöver helt andra ackord i den här låten'. Det är jätteviktigt.

När jag ställde en följdfråga till I3 om huruvida flickor och pojkar har olika förutsättningar till att skapa musik svarade han tvärt "nej, det tror jag inte att de har". Här lämnade jag en tyst stund för att bereda möjlighet till ytterligare kommentarer, innan jag till slut gick vidare till nästa fråga.

Sammanfattningsvis kan lärarnas sätt att svara på frågan om genus tolkas som att det var en mer eller mindre känslig fråga. Samtliga informanter ställde sig direkt ovilliga till att generalisera, men var trots det i stort sett eniga i sitt sätt att beskriva en generell skillnad mellan flickor och pojkars olika tillvägagångssätt till att skapa musik. Deras svar på genusfrågorna blev inte lika omfattande och hade inte heller samma innehållsrikedom som svaren på andra frågor, vilket också tyder på att frågan uppfattades som problematisk.

5.6 Syntes

Den här studiens resultat identifieras genom två problemområden nedan, som sedan återkommer och behandlas separat i det följande diskussionskapitlet. Genom hela avsnittet går en röd tråd som belyser kursplanens riktlinjer. Ingen av informanterna tog upp genusfrågan spontant men eftersom den kan ses som en del av det sociokulturella perspektivet, som den här undersökningen tar avstamp i, ställde jag frågor kring detta.

1. Musikproducentrollen och viktiga kunskaper

Det som framkommit i fråga om informanternas uppfattning av musikproducentens viktigaste arbetsredskap är utan inbördes ordning musikalitet, förmåga att spela instrument, ljudtekniska kunskaper, samarbetsförmåga, ansvarsfullhet, ledarskapskompetens, kommunikationsskicklighet och social kompetens. Förutom en punkt, som

berör samarbete med andra, finns ingenting föreskrivet i Gy11 kring de psykologiska aspekterna av de förmågor som enligt den här studiens informanter är musikproducentens viktigaste. Kursplanen föreskriver inte heller att undervisning kring musikproducentens roll överhuvudtaget ska ske. Samtliga informanter hävdar att bilden av producentrollen varierar och att ingen självklar definition finns. Elevernas bild av producentrollen stämmer oftast inte överens med lärarnas bild.

Informanternas svar på frågorna kring producentrollen stämmer ganska väl ihop med hur Bruner (2004) förespråkar att de kulturpsykologiska begreppen ska användas i analys av läroprocesser. Lärarna nämner redskap och kunskaper som faller inom både det kulturella och biologiska fältet, utan att mena att det ena skulle vara viktigare än det andra. Dessutom belyser lärarna att musikproducentens kunskaper är situationsrelaterade, varför det också kan tyckas svårt att veta vad som är relevant för vem att förmedla i undervisningen.

2. Musikalitet och skapande

Förutom det som nämns i förra stycket brister Gy11 även i sitt utförande när det gäller musikskapande, eftersom kursplanen inte alls berör skapandemoment. Detta kan konstateras med stöd av lärarnas enhälliga uppfattning om att musikskapande är en viktig och ovillkorlig del av musikproduktion som verksamhetsområde. Kursplanens luckor gör att lärarna får söka tolkningsutrymmen och beröra skapande i undervisningen efter eget bevåg. Gy11 erbjuder förvisso en punkt som vidkommer ett ”musikaliskt produktionsprojekt” (se s. 6). Det verkar vara främst inom denna punkt som lärarna tolkar in musikskapande för att motivera sina lektionsplaneringar och kursinnehåll.

Informanterna uppfattar en svårighet i att möta elever med avbrott i det kreativa flödet och lärarna hanterar detta olika beroende på orsak. Redskapen som lärarna tar till när eleven saknar skaparglöd eller drivkraft verkar oftast vara av teknisk karaktär; konkreta tips och råd på hur eleven kan ta sig vidare. Exempelvis kan sådana råd vara att dela upp arbetet i delmål eller att läraren ger eleven tips på arbetsmetoder. De två lärare som försöker ta fasta på orsaken bakom elevens brutna arbetsflöde tar emellertid hänsyn till psykologiska faktorer och använder psykologiska redskap. Som exempel kan då nämnas I4 som ger eleven förtroende till att göra skoluppgifterna var och när hen vill, vilket verkar öka elevens motivation.

Samtliga informanter vittnar om att det finns två grupper elever som tar sig an uppgifter i musikproduktion utifrån två olika av sätt:

Typ 1 agerar med de digitala verktygen som främsta redskap, sätter själva produktionen som det viktiga i resultatet framför den musikaliska idén.

Typ 2 skapar musikaliska alster utifrån en musikalisk vision, utgår gärna från sång eller ett musikinstrument och lägger inte lika stor vikt vid de digitala verktygen i arbetsprocessen.

Trots att informanterna ogärna drar generella slutsatser kan man utläsa av resultaten att flickor ofta positionerar sig inom ramen för typ två och pojkar typ ett. Eftersom kursplanen saknar riktlinjer för skapandemoment finns risken att det bildas ett utbildningsklimat som premierar typ ett; det ”tekniska” och stundom ”manliga” sättet att arbeta med musikproduktion.

6. Diskussion

Nedan följer en samlad reflektion över studien som helhet. Kapitlet börjar med en ingående diskussion över vad som framkommit av resultatet, därefter diskuteras kring den för studien valda metoden och vilka konsekvenser den bär med sig. Jag avslutar sedan uppsatsen med ett avsnitt återger mina tankar om vad den här studiens resultat kan leda till i förlängningen och hur fortsatt framtida forskning skulle kunna komma till uttryck.

6.1 Resultatdiskussion

Här behandlas resultaten av undersökningen enligt två huvudrubriker som berör producentrollen och genusaspekten. Diskussionsinnehållet inkluderar även skapande och kreativitet, informellt lärande samt förebilder i musikutbildning.

6.1.1 Musikproducentens roll

Resultaten visar att musikproducenten behöver kunna bemästra många olika redskap och kunskaper, enligt undersökningens informanter. De tekniska redskapen som lyfts fram är musikalitet, förmåga att spela instrument och ljudtekniska kunskaper. Gällande kursplan (Skolverket, 2016) stämmer alltså bara till viss del överens med lärarnas uppfattningar om vilka redskap som är viktiga. Det centrala innehållet för de två gymnasiekurserna musikproduktion belyser som tidigare nämnts främst de ljudtekniska redskapen. Men att kunna använda sina musikaliska förmågor, inte minst i ett musikskapande sammanhang, framstår som mindre viktigt enligt Skolverket (ibid.). I varje fall om läraren tolkar avsaknaden av riktlinjer för musikskapande som en regel att följa. Punkten som innefattar ”Planering och genomförande av ett musikaliskt produktionsprojekt” (ibid.) uppmanar emellertid till undervisningselement av musikalisk och kreativ karaktär, och här kan förvisso musikskapandeelement i allra högsta grad tolkas in. Men jag menar att läraren inte nödvändigtvis behöver göra det, vilket går emot informanternas enade uppfattning om att musikskapande är en central del av musikproduktion som verksamhetsområde. Informanterna är också mer eller mindre eniga om att musikproducentens psykologiska och musikaliska redskap inte är mindre viktiga än kompetens som berör de tekniska redskapen. Det kan jämföras med Gullös slutsatser (2010) som pekar på att musikproducentens musikaliska vision är minst lika viktig som att skickligt kunna hantera ljudtekniska redskap. Flera andra tidigare nämnda forskningsrön pekar i anslutning till detta på att dagens digitala redskap medierar och inbjuder till kreativitet (Folkestad, 1996; Nilsson, 2002;

Väkevä, 2010). Med stöd av detta vill jag hävda att det inte vore svårt att motivera förekomsten av skapandemoment i kursplanen för musikproduktion.

I fråga om musikproducentens arbetsbeskrivning framträder i denna studie även redskap som här kategoriseras under det psykologiska fältet, såsom samarbetsförmåga, ansvarsfullhet, ledarskapskompetens, kommunikationsskicklighet och social kompetens. Om inte läraren väljer att lyfta in dessa redskap inom ramen för undervisningen, vilket kan göras med stöd av punkten ”Planering och genomförande av ett musikaliskt produktionsprojekt i samarbete med andra” (Skolverket, 2016), får eleverna inte övning och kunskap om dessa redskap – vilka alltså av informanterna betraktas som signifikanta för en musikproducent. Kanske är detta en konsekvens av att musikproducentrollen allmänt verkar ha en stor marginal för tolkning, vilket framkommit i den här undersökningen. Den tesen stöds av Gullös studie (2010) som lyfter fram att musikproducentens roll är en komplicerad definitionsfråga som skapar problem i upprättandet av lärandemål för utbildning. I likhet med den här studien framkommer alltså att lärare i musikproduktion själva har svårt att definiera musikproducentens huvudsakliga uppdrag. Flera informanter pekar på att musikproducentens förmågor är situationsrelaterade och kan innefatta många olika redskap. Därför menar jag att om själva definitionsfrågan i sig gör att viktiga delar av musikproducentens arbetsbeskrivning faller utanför kunskapskraven måste lärarna själva avgöra huruvida – men också vad och hur – de ska undervisa kring musikproducentrollen. När väsentligheter om producentrollen riskerar att helt utelämnas från undervisningen kan man undra om eleven verkligen får en fullkomlig utbildning. Därmed kan man också fråga sig om inte Skolverket (2016) har lagt grund för en ojämlig utbildning – vilket ju går stick i stäv med styrdokumentens syfte.

6.1.2 Vem är intresserad av teknik och varför?

Att informanternas svar på frågor kring genus blev sparsmakade har jag tolkat som att området uppfattas vara tämligen problematiskt. Det kan tyckas vara på sin plats att fundera kring hur jag formulerade frågorna om genus; om det haft betydelse för vilka reaktioner jag fick eller huruvida frågorna uppfattades som problematiska? Emellertid finns inga precisa svar på dessa funderingar eftersom undersökningen i det här skedet betraktas som avslutad. Jag kan bara spekulera i förhållande till den tidigare forskning (Borgström Källén, 2014; Scheid, 2009) och de teorier (Bruner, 2004; Säljö, 2013) som lyftes i bakgrundskapitlet. Enligt min uppfattning besitter lärarna en stor medvetenhet kring själva genusproblematiken, vilket absolut skapar en förutsättning för utveckling. Men inte desto mindre på grund av medvetenheten är frågan svår att förhålla sig till i det vardagliga arbetet.

Som framkommer i resultatet lyfter Informant 1 fram två elevexempel i fråga om elever som saknar skaparglöd, vilka kan tolkas falla in under genusproblematiken eftersom båda är flickor. Dessa elevexempel vittnar som sagt om en stor problematik och utmaning för musikläraren. Den ena eleven beskrevs som att hon hade skaparglöd men utanför klassrummet och undervisningssituationer. Det kan tolkas som om hon använder sig av någon av strategierna som Borgström Källén (2014) förklarar att flickor tar till för att hantera den rådande könsmaktsordningen. Exempelvis skulle det kunna vara ”ett-eget-rum-strategin” som innebär att flickan gör arbetsuppgifter utanför skolan för att slippa känna sig i underläge gent emot sina manliga kurskamrater. Historien förtäljer dock inte hur och var hon gör själva arbetsuppgifterna, mer än att hon verkar ha svårare att vara kreativ i klassrummet än utanför. Med stöd av Scheid (2009) kan man anta att det informella lärandet tilltalar den här flickan mer. Kanske har hon andra musikaliska förebilder tillgängliga utanför skolans sfär, kanske påverkar det hennes kreativitet? När det gäller det andra elevexemplet berättar läraren att han upplever sig ha provat alla redskap och har bara ett sista kvar; att försöka motivera eleven till att redovisa en inspelning genom att varna om lågt betyg. Han säger dock att han verkligen inte vill använda det och anser det inte vara ett konstruktivt redskap, vilket alltså belyser problematiken. Fallet kan liknas med ”den undvikande strategin” som Borgström Källén (ibid) exemplifierar med att flickor undviker att redovisa för att undkomma kritik – med syftet att slippa mäta sig med pojkarnas dominans i kunskapsområdet. De två nämnda elevexemplen kan tolkas åskådliggöra ”ett socialt förkroppsligande av en könad produktionsrelation” (Borgström Källén, 2014, s. 153). Jag uppfattar det som att Informant 1 också tänker i de här banorna kring genusproblematiken, men att det kanske är svårt att möta flickornas motgångar på grund av att han är man. Mer om vikten av förebilder står att läsa längre fram.

Genom avsnittet som behandlar musikskapande i resultatdelen framkommer informanternas beskrivningar av två elevtyper; *typ ett* (utgår från teknik) och *typ två* (utgår från musik). Grovt förenklat verkar flest pojkar vara *typ ett* och flest flickor verkar vara *typ två* när det gäller tillvägagångssätt inom musikskapande. Man skulle kunna tolka exemplen på de undvikande strategierna ovan som att flickorna verkar mindre intresserade av tekniska verktyg än pojkar. Det gör inte Informant 1, men de andra tre informanterna uttryckte att flickor verkar välja ett musikaliskt tillvägagångssätt för att de inte är lika intresserade av ljudtekniska redskap. Informant 3 uttryckte samtidigt detta som bekymmersamt eftersom ljudtekniska kunskaper har ett statusvärde bland eleverna. Kan flickornas sätt att positionera sig som icke-expert i förhållande till ljudtekniska verktyg, och i relation till pojkars användande av samma verktyg, bero på något annat än intresse? Det tycks

mig ofrånkomligt att ställa sig frågan; vem är intresserad av teknik och varför? Borgström Källéns avhandling (ibid) belyser också problematiken med att det finns ett hierarkiskt förhållande när det kommer till musikproduktionsverktyg, där flickorna ofta väljer att arbeta med enklare program som anses ha en lägre statusmarkör. Avsaknaden av riktlinjer i kursplanen (Skolverket, 2016), som tidigare beskrivits, medför ett tolkningsutrymme för lärarna att kunna bedriva undervisning enligt vad de själva uppfattar är viktigt att förmedla. Vad som framkommer i resultatet är att vissa bedriver undervisningen bokstavstroget med fokus på ljudteknik medan andra låter musikskapande vara själva kärnan i verksamheten. Om läraren väljer att bedriva undervisning i linje med kursplanens budskap (ibid) premieras det tekniska sättet att producera musik, alltså det som man skulle kunna kalla det ”manliga” tillvägagångssättet. I ett bredare perspektiv finns, också i anslutning till detta, anledning att uttrycka att Sveriges gymnasieutbildningar därmed inte är likvärdiga – vilket som sagt är själva syftet är med Skolverkets styrdokument (ibid). Om kursplanen rymde fler aspekter av musikaliskt innehåll i enlighet med vad informanterna i den här undersökningen lyfter fram som viktiga element, tror jag att utbildningen kunde öppna upp för en större mångfald av elever och dessutom gå mer i linje med vad arbetsmarknaden erbjuder. Detta kan kopplas till att Gullös intervjupersoner (2010) uppfattar den musikaliska förmågan som central i musikproducentens huvudsakliga uppdrag.

Ur min synvinkel blir det tydligt att genusfrågan hänger ihop med tradition, liksom några av informanterna lyfter. För att precisera detta följer ett resonemang med hjälp av de sociokulturella begreppen appropriering, externalisering och naturalisering (Säljö, 2013). Förklaringen till att vi förknippar teknik med män kan alltså ha att göra med den sociokulturella omgivningen, där det i vårt västerländska samhälle uppfattas som traditionsenligt att män är mer intresserade av teknik än kvinnor. I lärandemiljöer där tekniska redskap är centrala approprierar flest män dessa verktyg. Redskapen medierar därmed att de företrädesvis bör användas av män; de förmedlar ett budskap som riktar sig till män. Den här bilden av verkligheten externaliseras och naturaliseras ständigt i lärprocesser och kan ses som en bidragande orsak till att flickor fortsätter positionera sig som icke-expert i relation till pojkars förhållande till tekniska redskap. Genom att sätta ordet tradition i fokus kan man zooma in ett steg närmare och tala om förebilder, eller snarare betraktat; bristen på förebilder. I bakgrundskapitlet finns ett avsnitt beträffande flera faktorer som indikerar att musikproduktionsbranschen överrepresenteras av män. Som jag också nämnde i inledningen är alla som undervisar i musikproduktion på högskolan där jag studerar män, men antalet kvinnliga studenter inom

musikproduktion har emellertid blivit övervägande fler än manliga studenter. När alla dessa kvinnliga studenter kommer ut i arbete kommer de förmodligen figurera som kvinnliga förebilder för framtida elever i musikproduktion. Naturligtvis innebär detta allenast ingen lösning på könsmaktsordningen, men förhoppningsvis kan det bidra till en mer mångkulturell miljö som appellerar flera människor på samma villkor. Jag hoppas och tror att det här på sikt kan förändra den patriarkala strukturen inom såväl musikutbildning som musikproduktionsområdet och musikbranschen.

6.2 Metoddiskussion och studiens trovärdighet

Från början hade jag tänkt genomföra intervjuer med både gymnasielärare och gymnasieelever samt gjort lektionsobservationer, men jag ansåg inte att detta skulle hinnas med inom kursens tidsram och begränsade mig till lärarintervjuerna. Det hade varit intressant att kunna jämföra resultaten från den här undersökningen med resultaten från en sådan större undersökning.

Syftet med att använda en kvalitativ undersökningsmetod har i det här arbetet varit att förutsättningarna inbjuder till mer omfattande och komplexa resultat att analysera, än vad som förmodligen hade framkommit av en kvantitativ metod (Kvale, 2006; Trost, 2010). En kvantitativ metod hade antagligen medfört problem, om än inte gjort det omöjligt, att utläsa fördjupade svar på forskningsfrågorna. En nackdel som den kvalitativa intervjumetoden har fört med sig är dock att den varit tidskrävande och att stora delar av det, exempelvis det omfattande transkriptionsarbetet, senare inte kommit till användning. Det absolut svåraste med hela arbetet har varit att försöka skapa rättvisa åt informanternas omfångsrika bilder; att avväga vilket jag ska välja att lyfta fram och hur – inte minst i relation till den snäva tidsramen. Men för undersökningens skull har intervjuformen varit en fruktsam metod i det stora hela.

Den halvstrukturerade intervjuformen passade undersökningen bra då informanterna styrde in sina svar spontant på de områden som studien kretsat kring. Det blev en konstruktiv form på intervjuerna där frågorna oftast kändes naturliga att ställa. Jag kunde också komma på nya frågor utefter informanternas svar och resonemang, vilket jag upplever som en fördel framför att hålla sig till en helstrukturerad form. Generellt tenderade dock lärarna lätt begränsa sina resonemang till att handla om skolans och deras egen syn på utbildning, när det kom till frågor om musikproduktion. De gick fort in på detaljer från undervisningen och såg inte intervjufrågorna utifrån musikproduktion som ett vidgat område. Till exempel på frågan ”Vilka är de viktiga elementen inom musikproduktion” kretsade svaren

främst kring vad som står i kursplanen att undervisningen ska behandla. Då var det svårt att formulera om frågorna under intervjuerna för att styra in svaren på de områden som vidrörde studiens syfte och forskningsfrågor. Det här skapade problem i analysprocessen eftersom det var svårt att uttyda om lärarna pratade om musikproduktionskurserna eller musikproduktionslinjen, till exempel då de berättade om hur de undervisar kring skapande.

Förberedelsen inför intervjuerna, som skedde genom att begrundas Trosts riktlinjer (2010) för djupintervjuer, hjälpte mycket men skapade också en rädsla för att göra fel. Hans uppmaningar till att ställa raka och enkla frågor samt sträva efter en subjekt-subjektrelation gjorde mig stundtals så upptagen av detta att jag i efterhand upptäckte flera saker som jag kunnat göra annorlunda. Under pågående intervju upplevde jag till exempel en svårighet att tolka svaren (Kvale, 2006) eftersom jag kände mig upptagen av att vara förberedd med nästa fråga utifrån intervjuguiden. Därmed ångrar jag att jag inte ställde fler motfrågor, som kunde låtit informanternas svar utvecklas ytterligare. Dessutom var jag rädd för att avbryta informanterna mitt i deras spontana resonemang, som ofta tenderade att bli långa och innehålla korta pauser för eftertanke. Under en av intervjuerna kom jag dessutom på mig själv med att ställa slutna frågor, trots att de var formulerade som öppna i intervjuguiden. Kanske ställde jag väl höga krav på mig själv som intervjuare, särskilt i relation till att det var första gången jag genomförde kvalitativa intervjuer.

Valet att dokumentera intervjuerna med filmkamera kan betraktas som en riskfaktor, eftersom informanternas reaktion på kameran skulle kunna resultera i att svaren inte blivit lika utelämnande eller ärliga. Emellertid upplevdes inte situationen som sådan, utan tvärtom verkade informanterna inte särskilt brydda av att bli filmade.

Det sociokulturella perspektivet ter sig nästan alltför allmängiltigt och omfattande för att kunna användas som analysverktyg. I mitt tycke är Säljö (2013) implicit och inkonsekvent med ordens betydelse när han redogör för innebörden av de sociokulturella begreppen. Det tog tid att förstå vad begreppen verkligen betyder och innebär. Sådär i efterhand hade kanske undersökningen frambringat andra resultat om de analyserats med hjälp av en vetenskaplig teori som inte fokuserat lika mycket på redskap, särskilt med tanke på att intervjuerna inte uttalat kretsade kring redskap. Att sedan språket skulle vara det viktigaste redskap för inlärning, som Säljö menar, kan problematiseras. En aspekt som jag önskar att jag hade fått in i det här arbetet är på vilket sätt språket skulle vara viktigt om en musikproducent lär sig genom datorn.

Efter genomförandet av hela undersökningen frågade jag mig hur resultatet hade kunnat bli annorlunda också om jag hade gjort saker i annan ordning. Före intervjutillfällena hade jag inte bestämt mig för vilka vetenskapligt teoretiska begrepp jag skulle använda i analysarbetet, något som jag senare upplevde som en nackdel. Hade jag vetat vilken vetenskaplig grund arbetet senare skulle komma att vila på hade frågorna, och därmed resultaten, kanske kunnat vinklas annorlunda.

6.3 Framtida forskning

Det här arbetet har lyft frågor om musikproduktion och kursplanen (Skolverket, 2016). Det skulle vara intressant att genom ett framtida forskningsprojekt belysa konsekvenserna av att kursplanen för musikproduktion är skriven på ett sätt som inte rimmar ihop med lärarnas synsätt på området musikproduktion. En annan möjlig forskningsstudie kunde ta avstamp ur en aspekt som från början var min tanke att beakta i det här arbetet – nämligen hur de digitala verktygen som används för musikproduktion påverkar själva produkten. Arbetet skulle kunna kretsa kring en modell jag kallar för ”Apple-problematiken” – vilken innebär att elevernas musikskapande springer ur samma digitala ljudbibliotek och att inspelningsprogrammets funktionsinställningar medierar ett ljudideal. Elevernas musikskapande tenderar alltså gärna, förenklat uttryckt, att resultera i verk som går i samma tonart, taktart och i samma tempo.

De få frågor om genus som jag ställde under intervjuerna verkade vara kännbart problematiska. Trots att intervjufrågorna var få, och kanske på grund av att de upplevdes som problematiska, visade det sig att just genusfrågan skapade mest stoff till diskussion i den här undersökningen. I efterhand har det lett till nya tankegångar och frågor som jag skulle vilja lyfta och få svar på. Genom det här arbetet kan jag se flera trådar som vore möjligt att plocka upp i en framtida forskningsstudie, och ställa i relation till en genusteoretisk grund. Kanske skulle det få arbetstiteln *Vem är intresserad av teknik och varför?*

Referenser

- Apple Inc. (2017). *GarageBand för Mac*. Hämtad 2017-01-16 från <http://www.apple.com/se/mac/garageband/>
- Apple Inc. (2016). *Logic Pro X*. Hämtad 2016-12-22 från <http://www.apple.com/logic-pro/>
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Bohus: Göteborgs universitet.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2004). *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Dibben, N. (2002). Gender identity and music. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (1996). Computer based creative music making: Young people's music in the digital age. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gullö, J-O. (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Koizumi, K. (2002). Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites. In *Popular music* (Vol. 21/1, s. 107-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S. E. Torhell, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Lagergren, A. (2012). *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. Göteborg: Högskolan för scen och musik; Göteborgs universitet. Hämtad 2016-11-19, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29751/1/gupea_2077_29751_1.pdf
- Lantz, A. (1997). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet – En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Hämtad 2016-11-16, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:999291/FULLTEXT01.pdf>
- Musikproducent (2016): *Svenska musikproducenter* Hämtad 2016-11-15, från <http://musikproducent.se/lanksida/svenska-musikproducenter/>

- Nilsson, B. (2002). *Jag kan göra hundra låtar – Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund: Malmö Academy of Music. Hämtad 2016-11-13, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:296087/FULLTEXT01.pdf>
- O'Niell, S. A. (2002). The self-Identity of young musicians. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Richards, C. (1998). *Teen spirits: Music and Identity in Media Education* London: UCL Press.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet – Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2016-12-28 från http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/6/6070_avhandling-scheid.pdf
- Skolverket (1994) *Läroplaner för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2016). *Läroplaner ämnen och kurser*. Hämtad 2016-11-21 från http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/estetiska-programmet/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSMUS01&lang=sv&tos=gy#anchor_MUSMUS01
- STIM. (2016). *Vi står upp för musikrättigheter*. Hämtad 2016-11-19 från <https://www.stim.se/sv/om-stim>
- Strandberg, T. (2000). Kreativitet och musik. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning*, 3 (2). 73-91. Hämtad 2016-11-19, från http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5883_lofunr2_3_2000.pdf
- Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap – Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Peking: Studentlitteratur. Upplaga 4:3. Ursprungligen publicerad: Lund: Studentlitteratur, 1993.
- Vetenskapsrådet (2016). *Codex – regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2016-11-01, från <http://codex.vr.se/manniska2.shtml>
- Vygotskij, L.S. (2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Väkevä, L. (2010). *Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures*. Cambridge: Cambridge University Press. Hämtad 2016-12-30 från <https://www.cambridge.org/core>

